1

Propuestas referidas al uso práctico

En el funcionamiento cotidiano de la vida de la clase, se dan múltiples circunstancias en las que los maestros utilizamos el texto escrito con el objetivo de sacar adelante el trabajo: acordarnos de algún pacto, saber el agrupamiento de niños y niñas para un taller, reconocer a quién pertenece un determinado objeto, identificar qué día se hizo un determinado trabajo, etc.

La idea fundamental de las propuestas de trabajo en el aula que planteamos es convertir todas aquellas experiencias de uso cotidiano de la lengua escrita en situaciones de aprendizaje para los niños y niñas de la clase. Es decir, acercar este uso habitual de la lengua escrita al alumnado y hacerle participar de este uso, para que utilizando la lengua escrita, con la ayuda del adulto, vaya apropiándose de su conocimiento.

Un elemento que utilizamos constantemente, relacionado con este uso, es el nombre de cada niño y niña. Dado que, además, el nombre propio tiene un fuerte atractivo por su componente afectivo, dedicamos una buena parte de este capítulo a explicar las situaciones que con él se relacionan, como la pertenencia de objetos, los controles de asistencia y la organización de tareas y responsabilidades.

Asimismo, desarrollamos las situaciones de otros nombres propios que utilizamos habitualmente en la escuela y que también tienen una fuerte carga afectiva, como son el nombre de los grupos de trabajo (grupo-clase, grupo-mesa, grupo-taller, etc.) y el propio nombre de la escuela.

Después exponemos las propuestas relacionadas con la organización del espacio, como es la rotulación de ámbitos, y del tiempo, como es el uso del calendario, la fecha, el horario y el menú de cada día.

Más adelante exponemos las actividades relacionadas con la elaboración de listas en función de alguna necesidad del aula: materiales que faltan en clase,

juegos, cosas para ir de colonias, etc. y la elaboración de mensajes breves para comunicar a las familias, a otros grupos de la escuela o a la secretaría aspectos de orden funcional.

También damos cabida a la lectura de carteles, etiquetas, marcas de productos, rótulos, etc. provenientes de la sociedad alfabetizada en la que se halla inmerso nuestro alumnado desde su nacimiento. Estos materiales serán fuente de lectura dentro y fuera del aula.

Finalmente, explicamos también el uso de la lectura y la escritura en la asamblea de clase. Un uso que el propio alumnado convierte en absolutamente necesario tanto para proponer temas y elaborar el orden del día como para anotar los acuerdos tomados.

Por razones de espacio, no describimos aquellas situaciones de lectura y escritura que surgen cuando los niños y niñas desarrollan el juego simbólico. Son situaciones que ofrecen espléndidas oportunidades de imitar a los adultos cuando trabajan y usan la lengua escrita y debemos recordar que estos momentos posibilitan, también, aprender a leer y a escribir.

PENSANDO EN VOZ ALTA
¿EL NOMBRE DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS COMO PRIMER PASO?

En el uso práctico de la lengua escrita en el aula, el nombre de los niños y niñas adquiere un papel muy importante. Cuando pienso que durante muchos años habíamos enseñado a leer y a escribir sin partir del nombre propio de cada niño y niña me parece un hecho casi inverosímil. En las escuelas, donde seguíamos básicamente un método sintético, primero enseñábamos las vocales, a partir de su trazo y valor sonoro, después las consonantes más productivas, pronto los monosílabos formados únicamente con las letras que habíamos enseñado, y cuando ya dominaban casi todo el alfabeto enseñábamos el nombre propio.

Seguramente, este retraso formal –porque seguro que muchos ya sabían escribirlo antes de que la maestra lo enseñara– en el aprendizaje del nombre tenía sus explicaciones lógicas: todos tenían que ir a un mismo ritmo y el nombre propio significaba irremediablemente diversificar aprendizajes; se suponía, también, que los niños y las niñas sólo sabían hacer las letras que la maestra presentaba y enseñaba, por tanto, Francisco tenía que esperarse al final de la enseñanza de las grafías porque la «f» era una de las últimas que se enseñaban.

Hoy día esto ya no tiene ningún tipo de justificación, porque sabemos que la diversificación de aprendizajes enriquece los conocimientos globales del grupo y permite el intercambio entre iguales. Y sabemos también que los niños y niñas aprenden, además de lo que

enseña la maestra, del medio, de los compañeros y de sus propias elaboraciones mentales. De manera que la apropiación del conocimiento de la lengua escrita no se hace de forma lineal aprendiendo un sonido detrás de otro, sino a partir de diferentes aproximaciones en las que compiten diferentes aspectos: aspectos de notación gráfica (correspondencia fonética, caligrafía, puntuación y disposición en la página); aspectos relacionados con el lenguaje (morfología, lexicología y semántica) y aspectos discursivos (reconocimiento emisor-receptor, función, coherencia y cohesión).

En pocos años se ha hecho tan evidente el potencial que genera el hecho de aprender el propio nombre y el de los compañeros que se ha extendido y admitido como un objetivo de parvulario. Incluso podemos decir que se ha introducido un nuevo método. Ante la pregunta «¿Cómo enseñáis a leer y a escribir en esta escuela?», la respuesta «A partir del nombre de los niños y niñas» comienza a ser generalizada. Esta respuesta, no obstante, puede acoger maneras de hacer muy diferentes, y si bien en un principio podía ser un indicador de una cierta preocupación por acercarse al interés de los niños y niñas, y comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura de una manera más funcional y significativa, en estos momentos no es garantía de nada. A veces, se siguen haciendo las mismas prácticas descontextualizadas y, además, el reconocimiento del nombre de los niños.

Pertenencia de objetos

En un grupo en el que conviven una veintena de personas, como es el grupo-clase, se hace del todo necesario marcar los objetos para indicar su pertenencia. La manera más adecuada de hacerlo es a partir del nombre propio de cada uno. Así, los niños y niñas traen escrito de casa el nombre en la cartera, en el abrigo, en la servilleta, en el vaso, en el cepillo de dientes... Del mismo modo, también ponemos, en la escuela, el nombre propio en las hojas, en las carpetas, en los trabajos de barro, etc. ¿Por qué no convertir entonces esta rotulación imprescindible en una situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desde el primer día?



Propuestas de actividades en el aula

En un primer momento, es esencial la verbalización de la maestra y el intercambio entre los compañeros y compañeras para confirmar que un conjunto determinado de marcas gráficas simbolizan el nombre de un niño o una niña.

Es decir, la tarea del profesorado consistirá en acompañar en el descubrimiento, que los niños acostumbran a hacer hacia los tres años, de la escritura como objeto simbólico. Pasar, como dicen Ferreiro y Teberosky (1979), a identificar que el conjunto de letras «dice» algo, es un objeto sustituido.

Cuando un objeto que el niño trae de casa no lleva el nombre, podemos aprovechar la ocasión para escribirlo delante del niño o la niña, con el objetivo de que el niño vea al adulto escribir y vaya reconociendo aquel conjunto determinado de símbolos como la escritura que representa su nombre. También, con los mismos objetivos, aprovecharemos la ocasión que brinda el hecho de poner el nombre a los trabajos que el niño realiza en la escuela para poder identificarlos.

«Mira, escribiremos tu nombre para que sepamos que es tuyo». Escribimos delante del niño poco a poco, y podemos ir diciendo en voz alta los sonidos de las letras que vamos escribiendo, para darle la oportunidad de ir descubriendo la relación oral-escrito. Una vez hemos acabado de escribir el nombre, es positivo hacer que el niño se dé cuenta de que lo escrito es un producto elaborado y como tal necesita siempre una revisión. Podemos decir: «A ver si está bien», releerlo en voz alta y pedir su confirmación: «¿Qué te parece?».

También podemos preguntar al niño o niña si sabe escribir su nombre. Si nos dice que no, podemos invitarle a aprenderlo, en el fondo a crear expectativas de crecimiento: «¿Te gustará aprender a escribirlo?» «¡A ver si encuentras tu

nombre en la caja de los letreros de los nombres de los niños y niñas de la clase!». Deberemos estar muy atentos a lo que hace y orientarle si es necesario. Más adelante le podemos ofrecer la posibilidad de coger el modelo de su nombre escrito en el letrero para entrenarse a escribirlo en la pizarra o en una hoja de papel.

Si nos dice que sí, que lo sabe escribir, puede ser un momento adecuado para entrar en contacto con sus conocimientos respecto a la escritura de su nombre y le podemos preguntar si nos lo quiere enseñar. El niño lo puede escribir en la pizarra o en una hoja de papel. La maestra seguirá con interés todo el proceso y una vez acabada la tarea deberá destacar los aspectos positivos de la demostración que ha hecho el niño o la niña para darle seguridad en los aspectos conseguidos y favorecer su autoestima para seguir adelante. Respuestas del tipo:

- «¡Muy bien!, te has esforzado mucho.»
- «¡Muy bien! Mira, esta letra y ésta están tal como aparecen en tu nombre.»
- «Has empezado muy bien, el final lo tienes que ir aprendiendo mejor.»
- «Se parece mucho, se entiende un poco.»
- «¡Caramba, sí que sabes! Lo has escrito todo de aquí hacia allá» (señalando de izquierda a derecha).
- «¿Estás contenta de cómo te ha salido?»

pueden ser útiles para animar al niño o niña a seguir adelante y, al mismo tiempo, para no decir siempre «¡muy bien!» de manera indiscriminada. Hay que tener en cuenta que el tono de las observaciones es muy importante para crear un clima afectivo sano que posibilite los aprendizajes.

Esta primera exploración servirá para averiguar los conocimientos previos del escolar respecto a la escritura de su nombre; en una próxima ocasión o incluso en ésta podemos ir ofreciendo al niño o niña pequeños retos nuevos para que avance en este aprendizaje. Algunos ejemplos:

- «Empieza siempre por la primera letra de este lado.»
- «Escribe las letras en orden de aquí para allá (de izquierda a derecha).»
- «Tienes que escribir como si aquí hubiera una línea recta.»
- «Intenta hacer las letras un poco más pequeñas para que te quepan aquí.»
- «Esta letra no la has hecho del todo igual. ¿Ves en qué es diferente?»
- «¿Sabrías escribirlo sin mirar el modelo?»

A medida que van dominando el conocimiento del propio nombre y el de los demás, los niños y niñas pueden intervenir en tareas (como el reparto de trabajos en que cada uno ha puesto el nombre) que potencian además la evaluación mutua (figura 11).

Figura 11. El encargado de repartir hojas tiene que leer el nombre de cada niño y niña para distribuirlas adecuadamente. La evaluación mutua está implícita en esta actividad



También habrá que estar alerta para acoger aquellas situaciones espontáneas que presentan la problemática de saber de quién es un objeto (por ejemplo, dos niños que tienen osos de peluche iguales se pelean porque ambos creen que el que está hoy en la escuela es suyo); o aquellas más cotidianas, como saber de quién es un desayuno porque la mayoría están envueltos en papel igual, para convertirlas en situaciones de aprendizaje de la función del nombre escrito.

En el ejemplo siguiente veremos cómo a partir de la necesidad de reconocer los desayunos va surgiendo el ritual de escribir, cada mañana, el nombre en el desayuno antes de dejarlo en la panera. Este hecho convirtió la escritura del nombre propio en una práctica diaria significativa.

Ejemplo 1

En la clase de cinco años, en el mes de octubre, unos momentos antes de salir al patio surge de nuevo un conflicto con un desayuno que no es de nadie. La búsqueda de soluciones compartida conduce a usar el nombre propio para una cuestión práctica.

Maestra: Cada día tenemos problemas con los desayunos, siempre queda alguno que no sabemos de quién es. O dos niños dicen que es suyo el mismo... ¿Qué podríamos hacer para que esto no suceda más?

Alberto: ¡Yo pongo una señal en mi desayuno!

Andrea: ¡Mi madre le pone mi nombre!

Maestra: ¿Y no tenéis nunca problemas? (Pausa). Y tú, Marta, que has perdido tu desayuno, ¿sabes cómo era?

Marta: Como éste. (Señala el del niño que tiene una señal.)

Alberto: ¡No!, que éste es mío, yo me he puesto esto. (Y señala un roto y un doblez en el papel.)

Maestra: Andrea, ¿tú sabes seguro que el que tienes es tuyo?

Andrea: Sí.

Maestra: ¿Por qué?

Andrea: Porque pone mi nombre en él. (Lo enseña.)

Juan: Si Alberto hubiera puesto su nombre, sabría con certeza que es suyo.

Maestra: ¿Estáis de acuerdo con lo que dice Juan?

Marta: ¿Qué ha dicho?

Maestra: Juan, Marta no te ha oído, ¿lo puedes repetir?

[...]

Maestra: ¿Hay algún niño o niña que tenga alguna propuesta para que sepamos siempre de quién son los desayunos?

(Hablan unos cuantos al mismo tiempo.)

Maestra: Va, Marta, explícanos tu propuesta.

Marta: Que cada uno se haga una señal en el suyo.

Juan: Es mejor poner en él el nombre.

Maestra: Tenemos dos propuestas: hacer cada uno una señal cualquiera en el desayuno o poner cada uno su nombre. ¿Cuál creéis que puede ir mejor?

(Hablan unos cuantos al mismo tiempo.)

Alberto: Poner el nombre.

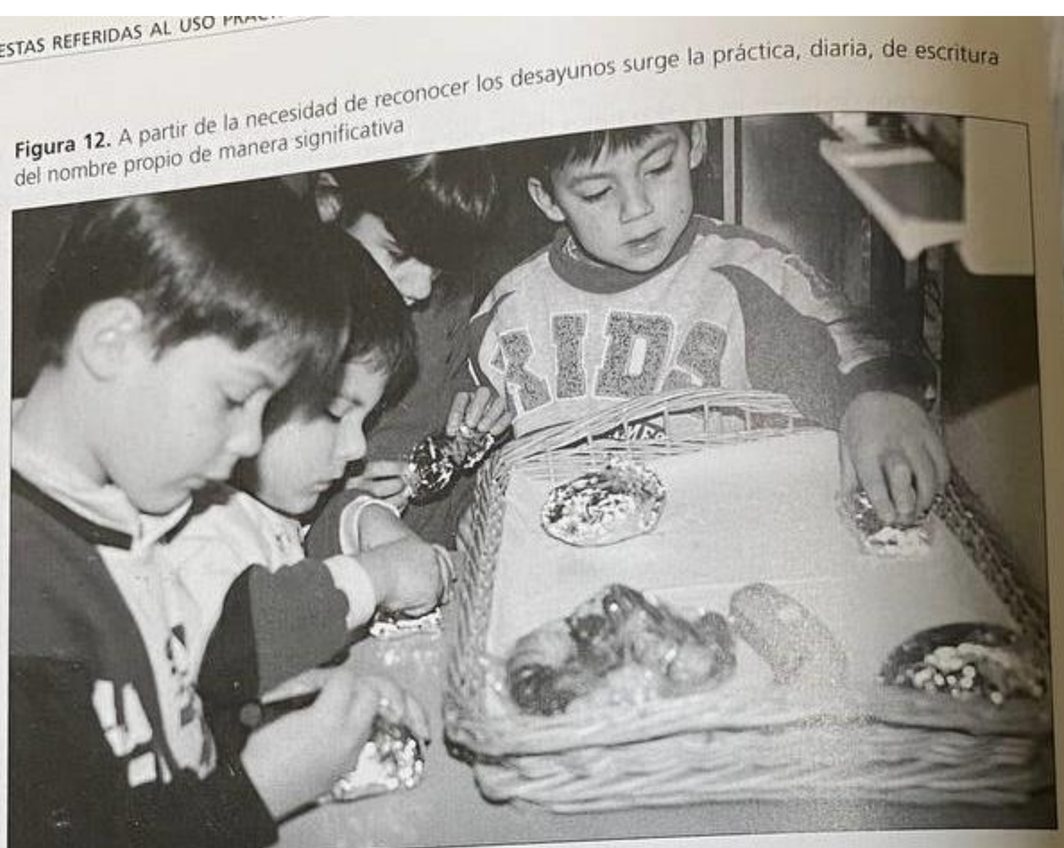
Maestra: ¿Por qué?

Alberto: Porque así quien lo encuentre puede saber de quién es y, si no, nos lo dices tú.

Maestra: Pues a partir de mañana, antes de dejar los desayunos en la panera, cada uno pondrá en él su nombre con este rotulador que no se borra. ¿Os parece bien?

Escribir el nombre en el desayuno es una práctica que cada uno desarrolla acuerdo con el nivel que posee: hay quien lo sabe escribir de memoria, quien cesita el modelo, quien empieza de memoria y cuando está a medias va a bus- el modelo, etc. (figura 12). Esta actividad, dado que se realiza a la hora de

Figura 12. A partir de la necesidad de reconocer los desayunos surge la práctica, diaria, de escritura del nombre propio de manera significativa



entrada, facilita desde el punto de vista organizativo la intervención individual de la maestra, si se cree conveniente.

A la hora de repartir los desayunos, cada uno puede coger el suyo o podemos proponer que un niño o niña los reparta, con lo que implica de lectura de nombres por parte de quien reparte y de comprobación inmediata de la lectura por parte del propietario o propietaria del desayuno.

Todavía podríamos encontrar más situaciones relacionadas con la pertenencia de objetos en las que el profesorado utiliza normalmente el nombre escrito y que se pueden convertir en situaciones de aprendizaje de la lengua escrita.

Cada grupo de alumnos y cada escuela tienen su sistema de funcionamiento y puede encontrar muchas situaciones que potencien el uso del nombre escrito para la identificación de objetos.

PENSANDO EN VOZ ALTA
¿IDENTIFICAMOS LOS PERCHEROS CON EL NOMBRE O CON UN DIBUJO?

Yo pensaba, y así lo habíamos acordado en diferentes reuniones de las maestras de parvulario, que, como mínimo para los niños de tres años, es más fácil identificar su colgador y todos sus enseres con dibujos de objetos (una pelota, un caracol, un tren, un coche, etc.)

que hacerlo con su nombre. El alumnado reconoce enseguida el símbolo que se le asigna y la clase queda decorada y alegre.

Por otro lado, era consciente de que en una sociedad alfabetizada no es nada habitual identificar los objetos propios con un dibujo. Y aunque en ciertas instituciones se identifican los objetos con un número por cuestiones organizativas, a mí me parecía que éste era un recurso demasiado despersonalizado. A medida que iba profundizando en lo que implica el hecho de haber nacido en una sociedad alfabetizada, fui comprobando que los propios niños y niñas traían la bolsa, la bata y sus objetos marcados de casa con su nombre y no con un dibujo. Eso me hizo pensar que algo no tenía sentido. No podía ser que en la escuela no utilizáramos los mismos recursos que utiliza la sociedad en que vive el alumnado, únicamente por razones simplificativas y decorativas. En todo caso, el dibujo podía ser un detalle añadido al nombre, pero nunca un sustituto o, como había visto también en otras escuelas, se podía reforzar el reconocimiento de la escritura del nombre con la fotografía del niño o la niña. Pero, ¿qué pasaría si se identificaban los percheros únicamente con la escritura de los nombres de los niños y niñas, sin ningún otro refuerzo?

Lo primero que me venía a la mente es que el alumnado no sería tan autónomo y me preguntaría constantemente dónde ponía su nombre, eso cuando no me surgía el fantasma de que nadie querría colgar la chaqueta porque el reto era demasiado difícil...

Pero con ganas de buscar coherencia y contrastando las dudas con experiencias exitosas de otras compañeras, empecé a encontrar respuesta a mis interrogantes. ¿Cuántas actividades hacía para que cada niño o niña recordara el dibujo que le había sido asignado? ¿No podía dedicar este tiempo a presentar a cada niño o niña el colgador que se le asignaba con su nombre? Incluso ellos mismos podrían pegar las etiquetas. ¡O quizás, por qué no, me encontraría con la sorpresa de que algún alumno ya reconocería su nombre!

¿Qué pasaría si al día siguiente un alumno no recordaba dónde estaba su nombre? Pues lo mismo que cuando alguien no recuerda que su símbolo es la tortuga, por ejemplo. Se lo volvería a presentar, le ayudaría a buscar alguna estrategia para que lo recordara, preguntaríamos a los demás compañeros cómo lo hacen para recordarlo, etc.

Empezaba a entusiasmarme con la idea. Buscar el nombre propio en el colgador, además de favorecer los hábitos de autonomía, también sería útil para aprender a leer. Al menos veía que de una forma natural utilizaríamos el mismo sistema que se utiliza fuera de la escuela, la escritura del nombre propio para identificar la pertenencia de los objetos, y que este uso podría servir para hablar, reflexionar, buscar estrategias de reconocimiento, formular hipótesis... sobre el texto escrito. Podría convertir un uso habitual de la lengua escrita en situación de aprendizaje.

Control de asistencia

El control de asistencia del alumnado al aula es una tarea que el maestro o la maestra realiza diariamente, tanto para un seguimiento individual de las vicisitudes por las que pasa cada alumno, como para saber con quién cuenta para la organización de las actividades del día. Para llevar este control, se usa necesariamente la lista escrita de los nombres de los niños y niñas.

Por otro lado, también conviene comentar con todo el grupo-clase, antes de comenzar las tareas del día, si falta alguien, si alguien que estaba enfermo ha vuelto, si hay algún cumpleaños, etc. a fin de crear un clima afectivo que cohesione el grupo y permita un marco emocionalmente estable para desarrollar tareas intelectuales.

Según la organización de las actividades de la clase, surgen también otras necesidades de controles de asistencia o similares. Así, por ejemplo, en los ratos de trabajo en que el alumnado se distribuye en diferentes actividades (rincones, talleres, grupos partidos, etc.) surge la necesidad de llevar un cierto control de la distribución, tanto si es elegida libremente como si es asignada, para posibilitar la alternancia de actividades.

También conviene llevar un control de los objetos del aula (títere, álbum de fotos, libro de colonias, etc.) que se prestan uno o dos días para llevar a casa (figura 13). La experiencia pone de manifiesto que estos controles interesan tanto a los maestros para la planificación y control de las actividades como a los escolares para crear expectativas sobre el trabajo que hay que realizar.

Así pues, vemos que para un buen funcionamiento de la dinámica del grupo-clase, el maestro comparte con el alumnado diversos controles de asistencia. Este hecho se vehicula necesariamente a través de la lengua escrita, con la coincidencia de que, para esta actividad, hay que leer los nombres de los niños y niñas de la clase, lo cual resulta muy útil, como se ha señalado anteriormente, para iniciarse en el lenguaje escrito.

¿Por qué no convertir entonces esta actividad en que se utiliza la lengua escrita en una situación de enseñanza y aprendizaje?

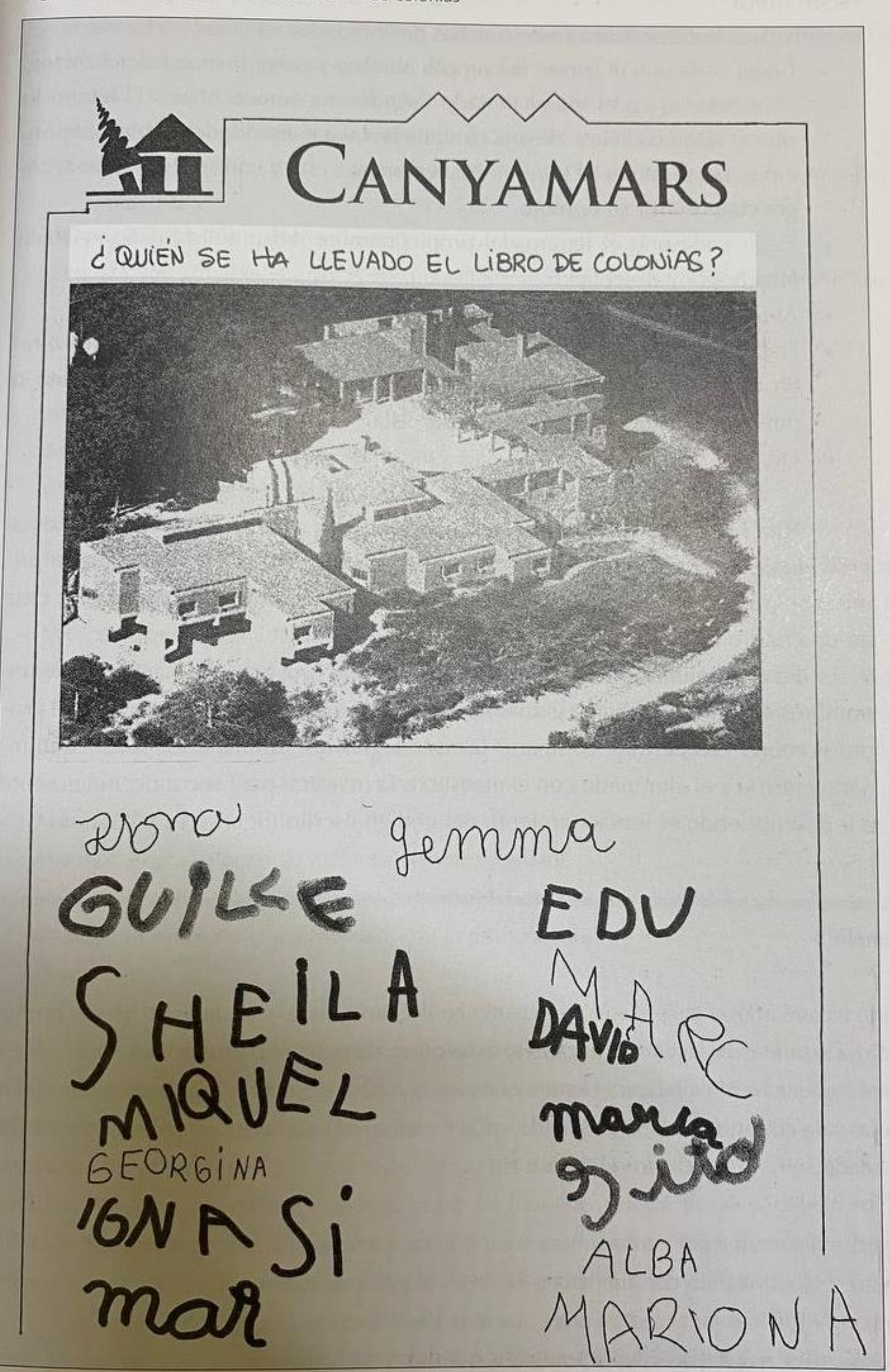


Propuestas de actividades en el aula

Expondremos dos concreciones de los controles de asistencia:

1 Pasar lista.
2 El control de asistencia a los rincones.

Figura 13. Control del préstamo del libro de colonias



Pasar lista

La actividad de pasar lista admite muchas posibilidades en cuanto a forma:

- Coger cada uno el letrero del propio nombre y colgarlo (con velcro, fix toc, chinchetas...) en el mural titulado «¿Quién ha venido hoy?». El letrero lo puede elegir cada uno de una bandeja en la que están todos, o bien, al principio, la maestra o el maestro los lee en voz alta y cada niño lo va a recoger cuando oye su nombre.
- Elegir cada uno el letrero del propio nombre del mural titulado «¿Quién falta hoy?» y descolgarlo.
- Apuntarse (firmar) cada uno en una lista.
- Hacer una cruz en la casilla correspondiente en un cuadro de doble entrada (listado de niños y niñas/fecha). La señal puede hacerla cada uno o puede haber un encargado de pasar lista.
- Etc.

Para las clases de cuatro y cinco años es más adecuado el uso de letreros individuales, por el hecho de que se pueden coger y tocar, mientras que en primero se pueden utilizar los sistemas convencionales de firmar o poner una cruz en un cuadro de doble entrada.

Lo más interesante de esta propuesta es que provoca comparaciones entre nombres similares y obliga a ir afinando cada vez más en la identificación del propio nombre. Eso permite compartir las estrategias que utiliza cada uno (el alumnado entre sí y el alumnado con el maestro o la maestra) para reconocer el nombre e ir descubriendo el funcionamiento del código escrito (figuras 14 y 15).

Ejemplo 2

Mario (cuatro años y once meses), en cuanto ha llegado a clase, y después de dar los buenos días, ha sacado el desayuno de la cartera, le ha puesto el nombre para guardarlo en la panera y rápidamente ha ido a buscar el letrero que cree que pone su nombre (ha cogido el que pone María) para colgarlo en el mural titulado «¿Quién ha venido hoy?». Antes de hacerlo me lo ha enseñado:

MARIO: ¿Verdad que pone mi nombre? (con cara de querer acabar rápido el trabajo).
MAESTRA: No. (Mirando con simpatía a Mario, esperando su reacción.)
MARIO: ¿No? (No se lo acaba de creer, me mira desafiándome.)
MAESTRA: ¿Por qué te parece que pone tu nombre?

MARIO: Porque empieza por ésta. (Señala la M.)
MAESTRA: ¡Y ya está! ¿Todos los nombres que empiecen por la letra que suena [m] dicen Mario?
(Mario no dice nada, parece que se lo está pensando.)
MAESTRA: Mira, busquemos otros letreros que empiecen también por esta letra.
(Nos acercamos a la caja de los letreros de los nombres, para buscarlos.)
MARIO: ¡Ah! ¡Cuántos! (Ha encontrado: MARÍA, MARIO, MARTA y MIREIA, y se muestra desconcertado.)
MIREIA: ¡Eh, que has cogido mi cartel!
MAESTRA: ¿Sí? ¿Cuál es el tuyo? A ver, ponedlos uno debajo del otro y vamos a mirarlos... Mireia, ¿cómo sabes cuál es el tuyo?
MIREIA: Es éste.
MAESTRA: ¿Y cómo lo sabes?
MIREIA: ¡Ah!, porque es el mío.
MAESTRA: ¿Y por qué no es éste el tuyo? (Señalo el de Mario.)
MIREIA: Porque aquí pone Mario.
(Mario ha sonreído.)
MAESTRA: ¡Muy bien!, aquí dice MARIO y aquí dice MIREIA. Ahora tenemos que ver cómo lo hacemos para acordarnos de los nombres.
MARIO: Porque acaban distinto.
MAESTRA: De acuerdo, el tuyo acaba en O y el de Mireia acaba en A (Señalo la O y la A). Y empiezan igual, con la letra que suena [m]. Si los mezclamos, ¿te acordarás?
(Los mezclo y efectivamente los reconoce.)
MAESTRA: ¿Con qué letra acaba tu nombre, Mario?
MARIO: Con la O.
MAESTRA: Ahora ya conoces mejor tu nombre, ¿verdad?
MARIO: ¡Sí, yo buscaba el cartel por la primera!
MAESTRA: ¿Y no es suficiente, verdad, con la primera letra?
MARIO: ¡Claro!

Otra cuestión notable de esta propuesta es el momento de su realización, la hora de entrada. Mientras cada uno va guardando sus cosas y va realizando las responsabilidades encomendadas, como mirar el tiempo, regar las plantas, cambiar la toalla, etc. de manera muy autónoma, los niños y niñas hablan entre ellos, discuten sobre sus nombres y la maestra o el maestro puede llevar a cabo una atención individualizada. Puede dedicar atención a un niño o niña determinado, sin tener que preocuparse demasiado por la dinámica del resto del grupo.

Las reflexiones que la maestra o el maestro propicia de manera individual o en grupo de dos o tres son esenciales para avanzar en la adquisición del

funcionamiento del código. Los nuevos descubrimientos se pueden hacer extensibles a todo el grupo en otro momento de trabajo colectivo. El propio alumno puede explicar su descubrimiento para discutir y compartir con los demás su proceso de aprendizaje. Eso permite al alumnado enriquecerse mutuamente y al maestro seguir de cerca los pasos que va dando. A veces, en una misma clase hay nombres repetidos. Esta situación nos aporta una posible reflexión sobre las características del código escrito. Los letreros son idénticos en esos casos, por tanto pone lo mismo en ellos, del mismo modo que ambos niños o niñas se llaman también igual. Lo que les diferencia es el apellido pero no el nombre, por eso no hacemos ningún tipo de marca especial en el letrero del nombre.

Cuando el alumnado ya conoce todos los nombres de los niños y niñas de la clase, se puede ampliar esta actividad al uso de los apellidos. Los apellidos, al igual que el nombre propio, sigue siendo parte de la identidad del niño o la niña, y también les interesa mucho. Es conveniente que se preste atención a la escritura de los apellidos porque, así como muchos niños y niñas han aprendido a memorizar la escritura de su nombre en casa, curiosamente muchos no han aprendido a memorizar la escritura de su apellido.

Control de asistencia a los rincones, talleres, etc.

La forma de materializar este control ofrece muchas posibilidades:

- Poner un gomet, cruz o señal al lado del propio nombre, escrito en una lista. Para facilitar el trabajo a los más pequeños, es mejor utilizar listas no muy largas y situadas en el mismo rincón o lugar donde se hace la actividad (figura 16).
- Poner igualmente una señal en la casilla correspondiente en un cuadro de doble entrada (lista de alumnos/actividades).
- Anotar cada uno, en un carné individual, el nombre del rincón, taller o actividad en la que participa, en forma de lista. Al lado de cada rincón, también se puede poner la fecha (figura 17).

Igual que en la propuesta anterior, este control de asistencia provoca comparaciones entre nombres parecidos y ayuda a automatizar el reconocimiento del propio nombre. Es interesante la vigilancia constante que los propios niños y niñas hacen de esta actividad. Si alguien se equivoca de casilla, acostumbra a ser corregido por la niña o el niño afectado. Esta discordancia se convierte en motor de aprendizaje entre iguales. También el hecho de realizar de manera eficiente, día tras día, la tarea de identificar el propio nombre provoca una progresiva automatización de su reconocimiento.

El nombre de los grupos

Identificar el grupo-clase al que se pertenece con un nombre escogido por los propios componentes del grupo se convierte en un elemento aglutinador que facilita la buena dinámica del grupo.

Dentro del grupo-clase, para la organización de los materiales y de los propios niños y niñas, es útil identificar cada mesa con un nombre. A veces, se le asigna un color, pero también podemos elegir un nombre entre todos. Del mismo modo, para ciertas actividades (talleres de plástica, de expresión corporal, de expresión oral, de música, etc.) se hacen grupos de niños y niñas dentro de la propia clase o interrelacionando diferentes clases. Cuando estos grupos son para un período de tiempo largo, también puede ser oportuno elegir un nombre para identificarlos.

En los tres casos descritos se hace necesario proponer nombres, escoger uno de ellos y darlo a conocer a los demás. Para cada una de estas fases hacemos uso de la lengua escrita. Así pues, ¿por qué no convertir este proceso en situaciones de enseñanza y aprendizaje del texto escrito?

Otro signo de identidad que desde bien pequeños los niños y niñas conocen, o estaría bien que conocieran, es el nombre de la escuela. Además de saber decir oralmente el nombre de su escuela, pronto lo reconocen en las circulares que el centro envía, en el rótulo de la puerta y en todos los lugares en los que aparece impreso (carteras, hojas, camisetas, chándales, etc.). La identificación del nombre de la escuela puede constituir también un punto de referencia para la enseñanza de la lectura y la escritura.



Propuestas de actividades en el aula

Expondremos separadamente las situaciones de aprendizaje en torno a:

- Nombre de los grupos de niños y niñas.
- Nombre de la escuela.

Nombre de los grupos de niños y niñas

Después de una conversación para proponer la elección de un nombre para la clase, para la mesa o para un grupo de un taller, cada uno dibuja y escribe el nombre que le gustaría. Mientras hacen el dibujo, la maestra o el maestro puede ir pasando para conversar y orientar a cada alumno individualmente. Esta orienta-

ción, evidentemente, versará sobre muchos aspectos (indecisión, resolución del dibujo, problemas de organización, etc.), pero con respecto al tema que abordamos en este libro animaremos a los niños y niñas a que escriban el nombre que proponen, de la manera que sepan. Será una buena forma de aproximarnos a los conocimientos de cada niño y niña, en el nivel que sea, a fin de intervenir de manera adecuada según la realidad de cada uno.

Ejemplo 3

Paula, de cinco años y un mes, está haciendo el paso de la etapa silábica a la silábico-alfabética. A partir de lo que ella sabe, la maestra le proporciona información para ayudarle a dar un paso más en el descubrimiento del funcionamiento del código fonográfico.

MAESTRA: ¿Cómo quieres que se llame la clase?
PAULA: Mamuts.
MAESTRA: ¡Muy bien!, has hecho un dibujo muy bonito. ¿Lo sabes escribir también?
PAULA: No. No sé cómo se escribe.
MAESTRA: ¿Estás segura? ¡Inténtalo!
PAULA: ¿Como yo quiera?
MAESTRA: Sí, como tú pienses que se escribe...
(Paula escribe AUT.)
MAESTRA: ¡Caramba! ¡Sí que sabes letras! ¿Cómo quieres que se llame la clase, mamut o mamutsss?
PAULA: Mamuts.
MAESTRA: ¿Pues sabes qué le falta?
PAULA: No.
MAESTRA: Mira, cuando queremos que haya muchos, como mamutsss, acabamos las palabras con esta letra.
(Señala la última del cartel de la caja de las construcciones: MADERAS.) Aquí pone maderasss y no madera. Aquí (señalando el cartel de la caja de RUEDAS) ruedasss... ¿Quieres poner esta letra que suena [s] para que diga mamutsss?
PAULA: ¡Sí! (Ha ido decidida a escribir una «s».)

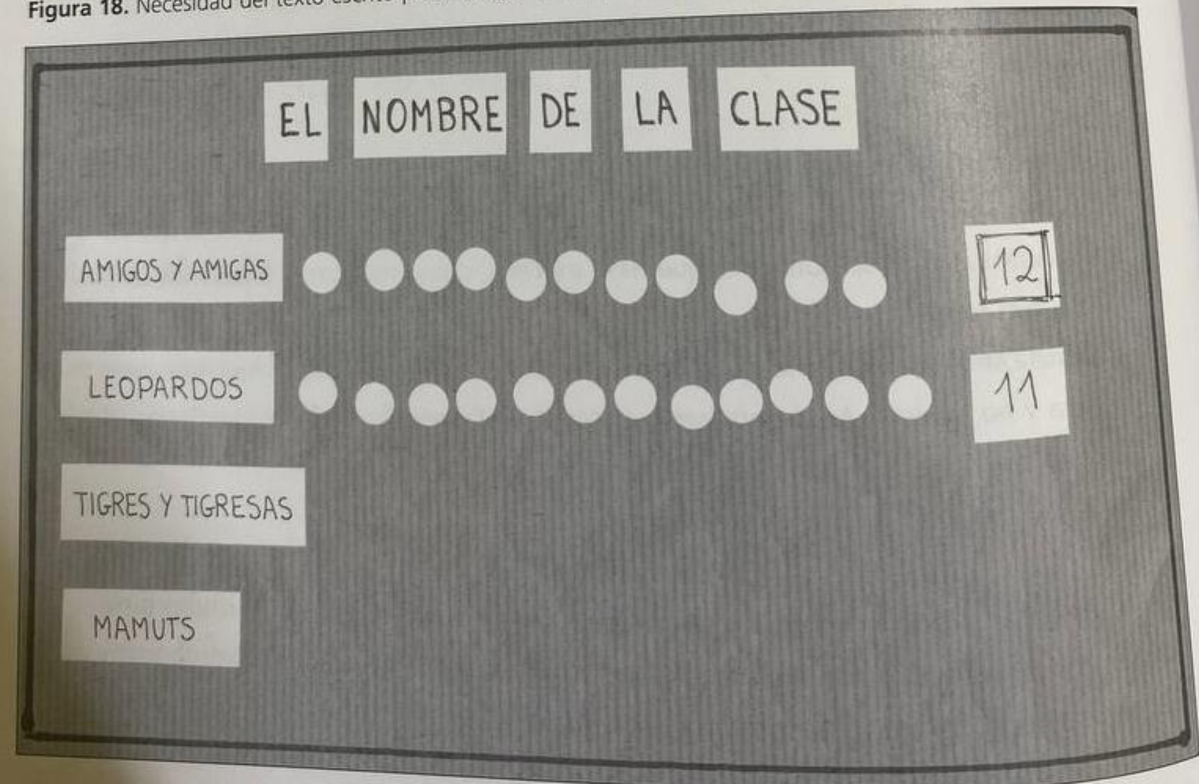
Los dibujos con los escritos de las propuestas se cuelgan en un mural para realizar la puesta en común. La maestra puede escribir unas tiras de cartulina grandes con los nombres que han surgido, para hacer referencia a ellos en el momento de la votación. De este modo, cada uno puede contrastar con el modelo de la

maestra el nombre que ha escrito en la hoja, o simplemente ver cómo escribe el adulto los nombres que se van proponiendo a fin de recordarlos.

A la hora de la votación, tanto si se hace a mano alzada como si es secreta, se puede anotar al lado de cada nombre el número de votos (figura 18). En algunas ocasiones, la votación secreta puede ayudar a profundizar en la escritura. El hecho de tener que escribir lo que cada uno quiere obliga a escoger el cartel adecuado para copiarlo en la papeleta de votación, lo que puede generar algunos interrogantes y la necesidad de superarlos. Cuando se realice el recuento, que pueden hacer los propios niños y niñas, también tienen que ir leyendo para poner en una misma pila las papeletas iguales.

Conviene hacer público el nombre ganador, para que todo el mundo lo pueda utilizar. Se pueden hacer carteles para la puerta de la clase, para la entrada de la escuela; una nota para las familias, si se trata del nombre de la clase; etiquetas para las mesas y los estantes en los que se ordenan los materiales por grupos, si se trata del nombre de las mesas; medallas o carnés para los grupos de trabajo, etc. Se trata de utilizar el texto escrito para hacer pública una noticia. Es interesante que los propios niños y niñas propongan maneras de anunciar el nombre elegido para su clase, a fin de que vayan tomado conciencia de la función de lo escrito (figura 19).

Figura 18. Necesidad del texto escrito para recoger las propuestas y elegir el nombre de la clase



3

Usos de la lengua escrita

Acabamos de analizar cómo únicamente en situaciones reales de uso de la lengua escrita es posible aprender a leer y a escribir con sentido.

Nos falta, no obstante, concretar cuáles son los usos habituales de la lengua escrita en nuestra sociedad alfabetizada, para poder ofrecer a los escolares que tienen que aprender a leer y a escribir todo tipo de situaciones en las que sea imprescindible el uso de la lengua escrita.

Para sistematizar los usos de la lengua escrita nos basamos, fundamentalmente, en Tolchinsky (1990), que afirma que el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto e incluye:

- Resolver cuestiones de la vida cotidiana, o *uso práctico.*
- Acceder a la información y a formas superiores de pensamiento, o *uso científico.*
- Apreciar el valor estético, o *uso literario.*

Creemos que esta clasificación es extraordinariamente útil en la práctica escolar, ya que sistematiza los diferentes objetivos que se persiguen a la hora de leer y escribir. Queremos contrastar esta clasificación con otros aspectos interrelacionados, como por ejemplo «leer y escribir para aprender», que se desprende del concepto de lectura y escritura que hemos expuesto, y «leer y escribir para disfrutar», que tradicionalmente hemos otorgado a los textos literarios. Nuestro punto de vista es que con los tres usos del texto escrito que exponemos se puede aprender y se puede disfrutar. Creemos, también, que entre aprender y disfrutar se puede establecer una vinculación de manera que cualquier acto de lectura y escritura contribuya al desarrollo global de la persona.

Hay que tener en cuenta que este aprender y disfrutar del texto escrito se da en una gran variedad de contextos y situaciones. Es cierto que, a veces, leemos o escribimos con la finalidad clara de aprender, pero también es cierto que este aprender nos puede aportar mucha satisfacción y placer. Por otro lado, a veces

buscamos en el texto escrito pasar un rato agradable, el placer, pero es innegable que esta lectura distendida también nos puede permitir aprender.

Sin perder de vista la continuidad entre aprender y disfrutar como objetivos marco para cualquier acto de lectura y escritura, la clasificación que sigue nos ayuda a enfocar cada uno de estos actos hacia un objetivo funcional concreto. Aclarar los objetivos es clave para llevar a buen puerto cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uso práctico

Desde esta perspectiva la escritura es considerada como un instrumento para poder vivir *autónomamente*. Contempla esencialmente el aspecto de adaptación y comprende todos aquellos usos prácticos que tienen por objetivo satisfacer las necesidades cotidianas de una sociedad alfabetizada: cheques bancarios, guías urbanas, horarios de trenes, cajeros automáticos, prospectos, etc. En definitiva, en la perspectiva del uso práctico del texto escrito se persigue la utilidad.

Uso científico

Desde esta perspectiva se considera que un individuo alfabetizado no es sólo aquel que está más adaptado, sino también aquel que tiene acceso a más información y que usa la escritura para la potenciación del conocimiento en su sentido más amplio, con el progreso individual y colectivo que ello comporta. Contempla, esencialmente, el aspecto de *poder* que da saber leer y escribir.

El texto escrito permite fijar las interpretaciones de la realidad hechas por los demás y por nosotros mismos en un objeto material y tangible sobre el que podemos operar. Posibilita el contraste, el análisis, la exploración, la integración, la conceptualización, etc. de lo que está escrito.

También el hecho de escribir obliga a un procesamiento de la información de alto nivel a causa, principalmente, de la cantidad de funciones que le reconocemos (Camps, 1994). Parcial y globalmente debemos adecuar el texto a la circunstancia de uso determinada, de acuerdo con las normas socialmente reconocidas. La escritura es el medio en el que trabajamos más conscientemente con las palabras, llegamos a considerar el mensaje como un objeto lingüístico sobre el que podemos reflexionar, es decir, usamos una de las propiedades peculiares del lenguaje, la de referirse a sí mismo, denominada *función metalingüística*.

En el mismo proceso de reflexión se crean fácilmente nuevas ideas y se establecen nuevas conexiones entre diversos conocimientos. La manera específica de pensar para poder escribir es un factor que puede modificar los conocimientos de quien escribe.

Hay un conocimiento que se crea y se mantiene exclusivamente a través del lenguaje escrito, con el único apoyo del texto, conocimiento que crea una realidad basada-en-el-texto. Teberosky (1996*a*) nos hace ver que esta posibilidad de crear representaciones a partir de los textos, de participar de la experiencia de una realidad textual, ocupa una posición privilegiada en el habla y en el pensamiento de todos los alfabetizados, y que también la ocupa en el contexto escolar formal.

Uso literario

Si el primer uso hacía referencia a los aspectos útiles y el segundo a los aspectos científicos, este tercer y último hace referencia a los aspectos relativos a la belleza. Contempla esencialmente los aspectos *retóricos, poéticos* o *estéticos* del lenguaje y apela a la gratuidad. Desde esta perspectiva, no se acentúa la capacidad de acceder o controlar la información, o de mejorar nuestro conocimiento, sino la capacidad de expresar sentimientos, de provocar ambigüedad y de crear mundos imaginarios.

Esta acepción de la alfabetización es la que valora el lenguaje de los libros como un objeto preciado y trata de persona *culta*, aunque no poderosa, a quien lo posee. La propiedad del lenguaje de volver sobre sí mismo para modificarse aquí está al servicio de conseguir la mejor forma. El objetivo será, pues, apreciar la particularidad de los géneros literarios, en la forma más suprema de gozar de la estética.

Para concluir este apartado, debemos considerar que esta clasificación sobre los componentes de la alfabetización no escapa del problema que ofrecen la mayoría de categorizaciones: hay elementos que responden exactamente a los parámetros propuestos, pero hay otros que podrían pertenecer a dos categorías, ya que se encuentran entre una y otra.

Así, nos hemos encontrado con problemas a la hora de clasificar algunos tipos de textos como los instructivos. Por ejemplo, el texto de las normas de un juego podría pertenecer al primer bloque referente a resolver cuestiones prácticas: saber cómo se juega; o podría pertenecer al bloque referente a acceder a más información: tener conocimiento de un nuevo juego.

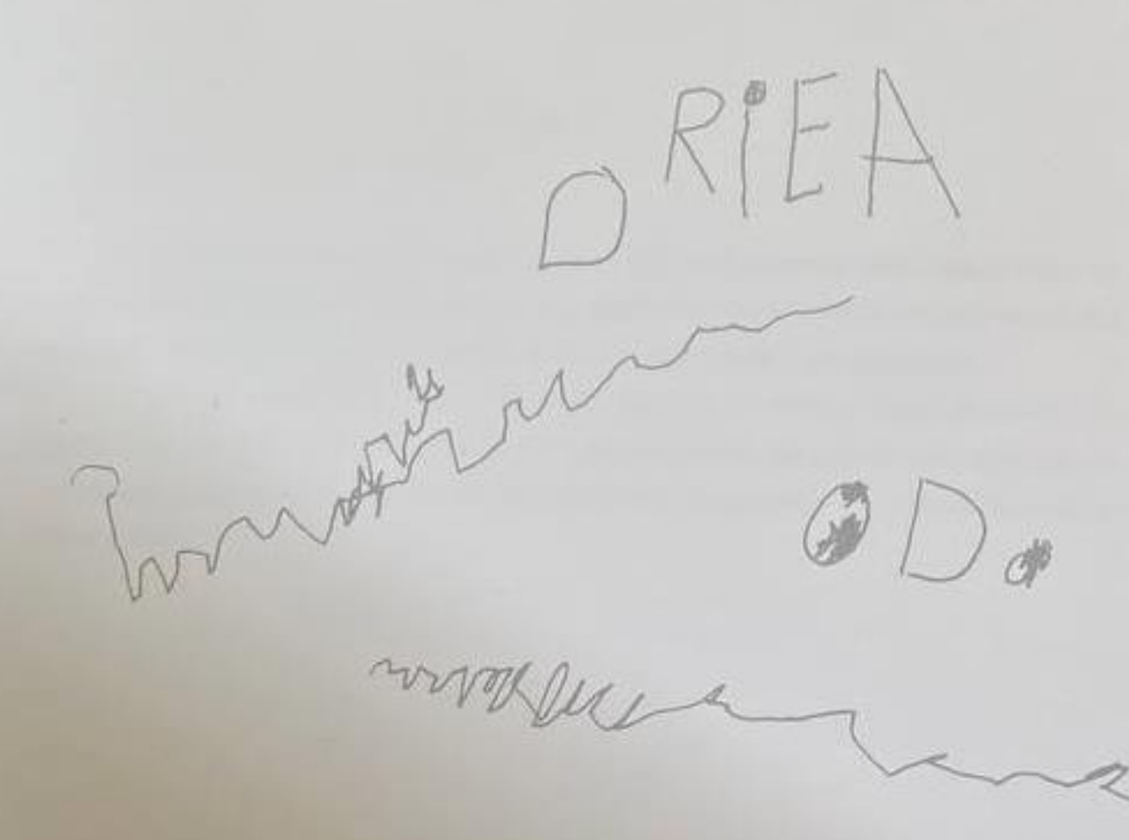
A pesar de la complejidad de cualquier clasificación, hemos agrupado cada una de las situaciones que ofrecemos en la Parte III en la categoría que nos ha parecido más representativa, no por simplificar su significado, sino por una cuestión de ordenación de las propuestas.

Como señala Tolchinsky (1990), los tres componentes implícitos del concepto actual de alfabetización no forman parte únicamente de la representación cultural de las personas ya alfabetizadas, sino también de las que se encuentran en proceso de alfabetización y de las que se han quedado fuera de este proceso. Por este motivo la escuela, a la que todo el mundo reconoce la función de enseñar a leer y a escribir, no puede obviar ninguno de sus usos, desde el primer momento en que se propone esta enseñanza. Sólo así el alumnado construirá y confirmará unas expectativas adecuadas a la representación cultural que nuestra sociedad tiene sobre lo que se espera de él cuando domine la lectura y la escritura.

Tal como ejemplificamos en la Parte III, nuestra propuesta trata los tres componentes de la alfabetización como base de la organización de las actividades, para abarcar todos los contenidos que hay que tener en cuenta desde los primeros pasos de la educación formal para enseñar y aprender a leer y escribir hoy.

Para *vivir* de forma autónoma y responsable en nuestra sociedad no sólo necesitamos leer y escribir, sino que también necesitamos ser lectores y escritores. Así podemos resolver cuestiones prácticas, podemos potenciar el conocimiento y podemos obtener placer estético, y ninguno de estos tres aspectos puede ser negado a aquellos que inician el proceso de alfabetización.

Parte II
Componentes de la interacción pedagógica



Introducción

El planteamiento educativo que presentamos se concreta en el momento de tomar decisiones para planificar, actuar y evaluar las diferentes actividades que se llevarán a cabo en el aula.

Esta toma de decisiones afecta a todos los factores que intervienen en el proceso educativo, y sabemos muy bien lo compleja que es la situación que se crea en el aula para desarrollar cada uno de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Compleja porque los factores o las variables que intervienen en ella son múltiples, porque el grado de interrelaciones entre las variables es elevado, y porque cada situación es única y diferente. A pesar de todo, a la hora de planificar hay que especificar cada uno de estos factores para las diferentes propuestas de trabajo en el aula, a fin de definir el marco que haga posible actuar y evaluar con coherencia.

Para analizar los diferentes factores que intervienen en el proceso educativo, hemos seguido el esquema que expone Zabala (1995). Así, explicamos a continuación cómo se concretan en nuestra propuesta cada uno de los componentes de la interacción pedagógica que este autor indica:

- La secuenciación didáctica.
- El papel del maestro o la maestra.
- La organización social.
- El espacio.
- El tiempo.
- Los materiales curriculares.
- La organización de los contenidos.
- Los criterios de evaluación.

Las decisiones que exponemos sobre cada una de estas variables definen de manera exhaustiva las relaciones que se establecen entre los tres componentes del triángulo educativo: objeto de conocimiento, alumnado y profesorado.

Para una mejor concreción de cada aspecto, se remite algunas veces a figuras y a ejemplos de situaciones o transcripciones de protocolos que se encuentran en la Parte III, donde se describen las propuestas concretas de trabajo en el aula.

1

La secuenciación didáctica

Entendemos por *secuencia didáctica* la manera en que se articulan las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje para conseguir un determinado contenido. La secuenciación permite percibir cómo se sitúan unas actividades en relación con las demás y determina la forma de enseñar y aprender. Es evidente que el resto de variables que desarrollamos a lo largo de este capítulo ayudan a configurar la manera de enseñar y aprender, y forman parte de la misma secuencia didáctica. Ahora bien, si las podemos separar, aunque sólo sea artificiosamente, para analizarlas, interpretamos que la secuenciación marca la estructura y es el eje vertebrador de la manera de llevar a la práctica la enseñanza y el aprendizaje.

Las secuencias de enseñanza y aprendizaje que presentamos se inscriben en la línea pedagógica denominada «trabajo por proyectos», ya que es una forma de intervención en el aula que facilita la orientación de la enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva constructivista. Los «proyectos de trabajo» respetan las diferentes etapas que Jorba Casellas (1996) señala para un ciclo de aprendizaje de un dispositivo pedagógico «constructivista»:

- Fase de exploración.
- Fase de introducción del concepto o procedimiento.
- Fase de estructuración.
- Fase de aplicación.

Respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, igual desarrollamos proyectos específicos para dicho aprendizaje, es decir, proyectos de lengua (escribir un cuento, editar un libro sobre una experiencia vivida, etc.), que incluimos este aprendizaje en proyectos amplios, es decir, «proyectos globalizados». Muy a menudo un «proyecto de lengua» (escribir una carta para solicitar un permiso, bus-

car una información en una enciclopedia, preparar una conferencia, etc.) se constituye como «proyecto satélite» de un «proyecto globalizado».

Tanto si es una parte de otro proyecto como si constituye un proyecto en sí, la propuesta que formulamos para aprender a leer y a escribir dentro de este marco se concreta en actividades secuenciadas en el orden que se expone a continuación.

1. Creación de situaciones en el aula con necesidad real de utilizar la lengua escrita

Estas situaciones, por el hecho de vivir en una sociedad alfabetizada, se dan muchas veces de manera natural (identificamos un objeto perdido por el nombre que lleva marcado, consultamos en un libro cuál es el planeta que tiene más satélites, leemos un cuento para divertirnos, etc.), pero muchas otras es la maestra o el maestro quien las puede potenciar o crear (redactamos un «permiso» para ir de excursión, escribimos las propuestas para la asamblea, buscamos en el periódico si habla del tiempo, etc.) y hasta pueden proponerlas los propios niños y niñas (hacemos una lista de juegos para no repetirlos, copiamos una receta para llevarla a casa, cogemos libros mientras nos esperamos, escribimos una carta para pedir una visita, etc.). De hecho, todas estas situaciones son las que definen el contexto en el que se llevará a cabo el acto de leer o escribir.

En todos los casos, estas situaciones serán origen de una secuencia didáctica si el maestro o la maestra ayuda a *concretar el objetivo de lo que se va a hacer* y facilita el desarrollo de los pasos siguientes.

2. Búsqueda de soluciones para satisfacer la necesidad

Entre todos se hacen propuestas de actividades para acercarse al objetivo propuesto y satisfacer la necesidad creada. Estas actividades permiten al profesorado averiguar cuáles son los conocimientos previos y las competencias procedimentales de cada niño y niña, y compartir *objetivos de aprendizaje específicos* (referidos a cualquier aspecto del texto escrito: discurso, texto, sistema de notación gráfica) para diferentes grupos, o comunes para toda la clase.

Una vez que profesorado y alumnado han consensuado un objetivo, se pueden explicitar y planificar las acciones que se llevarán a cabo para aprender.

3. Resolución

La resolución comprende el desarrollo de las acciones (confrontación de diferentes propuestas, interiorización de modelos, búsqueda de información, ejercitación, etc.) que se hayan acordado para un aprendizaje concreto y que pueden ser diferentes según los grupos de niños y niñas. En cualquier caso, estas acciones deben permitir construir conocimiento, un conocimiento quizás provisional, pero en definitiva conocimiento que posibilita avanzar.

La estructuración de este aprendizaje permite sacar adelante el proyecto iniciado, en el sentido de obtención del producto final, con más propiedad.

4. Experiencia de uso de la lengua escrita

Dado que partimos de una situación real del texto escrito, la parada que se ha hecho para alcanzar un aprendizaje concreto es como un paréntesis para volver al marco general que la ha generado. De este modo se experimenta el uso del aprendizaje realizado y su significación. La incorporación de los avances al leer y escribir en el uso auténtico de estas actividades permite construir un conocimiento de su significado más allá de decir o escribir letras, sonidos o palabras. Permite aprender a leer y a escribir de manera contextualizada para diferentes funciones.

5. Reflexión

Al acabar la tarea, siempre es necesario hacer una reflexión-valoración de los procesos realizados y de los resultados obtenidos. Hay que tener en cuenta los dos tipos de objetivos que hemos planteado:

1 El producto final (cartel, cuento, mensaje, etc.).
2 El aprendizaje específico (formato, elementos del funcionamiento del código, estrategias de resumen, estructura del cuento, reconocimiento de nombres, etc.).

Es lo que Camps (1994) denomina «articulación del trabajo de producción global y de los objetivos puntuales de aprendizaje».

Las actividades que planteamos en esta fase, para reflexionar sobre si

«hemos conseguido lo que queríamos» y «¿qué hemos aprendido?» también son diversas (conversación colectiva, entrevista personal, pautas de valoración, etc.), pero imprescindibles para favorecer la sistematización de los nuevos aprendizajes y plantear, si cabe, su memorización.

Creemos que esta reflexión es lo que separa más nuestro planteamiento del aprendizaje denominado natural y permite al alumnado ser consciente de lo que va aprendiendo, y dirigir, autorregular o ser protagonista de su propio proceso.

Aunque el hilo conductor de la secuencia didáctica, tal como se observará en las diferentes propuestas de la Parte III es siempre éste y no otro, debemos considerar la recursividad necesaria para el aprendizaje que nos proponemos. Por eso, muchas veces una secuencia puede incluir diversas secuencias. Por otro lado, aprender a leer y a escribir comprende un número ilimitado de secuencias, es un proceso largo, complejo y no lineal. Presenta un típico proceso de crecimiento en espiral.

Finalmente, el hecho de que tanto el leer como el escribir se definan como procesos puede llevar a confusiones con la secuencia-proceso de enseñanza-aprendizaje que acabamos de describir. La secuencia de actividades que hemos descrito puede referirse a cualquiera de los momentos del proceso de leer o de escribir. Así pues, si leemos deberemos tener en cuenta el *antes*, el *durante* y el *después* de la lectura para favorecer la comprensión, y si escribimos deberemos tener en cuenta la *planificación*, la *textualización* y la *revisión* para conseguir el texto deseado. Y en medio de este proceso puede haber uno, dos o más momentos en los que se despliegue una secuenciación de actividades para aprender algún aspecto específico del proceso completo.

Por ejemplo: si mientras intentamos escribir el título de un cuento necesitamos saber si los títulos son largos o cortos, si todos empiezan por «LA», si se escriben encima o debajo del dibujo, o cómo se hace la letra que suena [f], dejamos el papel y el lápiz y, en función del objetivo, consultamos los libros de la biblioteca, buscamos en los carteles los nombres de los niños, preguntamos, discutimos. Después, con los nuevos conocimientos, volvemos a escribir lo que nos habíamos propuesto: el título del cuento.

2

El papel del maestro o la maestra

Desde la perspectiva constructivista, la función principal del profesorado en las interacciones que se dan en cualquier aprendizaje es la de crear, en palabras de Vigotsky, *zonas de desarrollo próximo.* Es decir, conocer el punto de partida de cada alumno o alumna, o zona de desarrollo real, y ofrecerle las condiciones apropiadas que le hagan progresar hacia la *zona de desarrollo óptimo.*

Ofrecer las condiciones apropiadas, la ayuda necesaria y suficiente, la mediación adecuada es, evidentemente, el reto de la labor del profesorado. En el capítulo anterior, hemos intentado explicitar la secuencia didáctica que propicia el aprendizaje. Así pues, es evidente que el papel del profesorado es conducir las sesiones de trabajo para llevarla a cabo. La orientación de la dinámica de la clase es competencia exclusiva del profesorado y sobre él recae toda la responsabilidad. También es, por encima de todo, el responsable de establecer una buena comunicación dentro del aula, de ofrecer estímulos y afecto, y de favorecer un clima de confianza y respeto que promuevan la autoestima y el autoconcepto de todo el alumnado.

Por razones de espacio, no podemos desarrollar aquí todos estos aspectos que consideramos esenciales y comunes para todos los aprendizajes. Pero, sin perder de vista su importancia decisiva, concretaremos los aspectos específicos del papel del profesorado en las interacciones referidas al aprendizaje de la lectura y la escritura para tres finalidades:

1. Conocer el punto de partida de cada alumno o alumna.
2. Intervenir para facilitar los aprendizajes.
3. Evaluar para mejorar la práctica educativa.

En este capítulo tratamos las interacciones referidas a las dos primeras finalidades. Las interacciones referidas a la evaluación se desarrollan en el capítulo 8.

Además, el profesorado tiene una función especial en este aprendizaje que desarrollamos en el último capítulo de esta parte: hacer de modelo como lector y escritor experto.

Conocer el punto de partida de cada alumno o alumna

Partir de los esquemas de conocimiento de cada alumno, en relación con la lectura y la escritura, y del significado o sentido que le atribuyen es una exploración necesaria para ofrecer una intervención que conecte con el saber, con el saber hacer y con el saber estar de cada alumno o alumna y le haga progresar.

Ahora bien, conocer el punto de partida de cada alumno no es fácil. En primer lugar, porque cada alumno es particular y diferente. En segundo lugar, porque el punto de partida no es estable, se va modificando en unidades de tiempo irregulares. Por eso, si bien algunas actividades concretas pueden permitir poner de manifiesto los conocimientos previos del alumnado (figura 3) en un momento determinado, lo que permite conocer mejor a cada alumno es la actitud permanente de observación y de investigación del profesorado (ejemplo 22).

Se trata de aquella disposición del profesorado que le permite acercarse al máximo al alumnado, y sumergirse respetuosamente en sus mentes, para conocerlos a fondo, a cada uno en particular y al grupo como conjunto de relaciones. Después, tomando las distancias convenientes, el maestro o la maestra reflexiona para interpretar toda la información obtenida y se propone nuevos retos para seguir actuando en consecuencia.

Hemos ordenado en tres bloques algunos ejemplos de esta actitud para conocer el punto de partida:

1. Respecto a la escritura.
2. Respecto a la lectura.
3. Respecto a la lectura y a la escritura.

Respecto a la escritura

Estimular a los niños y niñas para que intenten escribir, y valorar todos los intentos de escritura

En una clase de parvulario o de primer ciclo de educación primaria, donde la mayoría de niños y niñas aún no dominan la escritura convencional, cuando conviene

escribir algún enunciado es muy habitual que el maestro o la maestra lo escriba en la pizarra y el alumnado lo copie. La finalidad de esta forma de proceder es evitar las faltas y facilitar el trabajo. Es indudable que con una buena copia habremos conseguido el objetivo de evitar las faltas, y habremos ido rápido, pero... ¿se habrá conseguido algo más? Respecto al objetivo que nos proponemos aquí de conocer el punto de partida del alumnado, es evidente que este trabajo de copia no nos sirve.

Una actuación más acorde con los principios que hemos enunciado antes implicaría un trabajo más largo, pero de más provecho a nuestro entender. Así pues, pediríamos que el alumnado intentara escribir el enunciado por su cuenta (ejemplo 13). Ello, junto con alguna pregunta sobre lo que han hecho, nos permitiría ver cuáles son los conocimientos que cada alumno o alumna aplica a un escrito.

A partir de observar y entender lo que saben podremos iniciar una tarea que ayude a avanzar al niño hacia el objetivo propuesto. Si el objetivo era escribir sin errores, estará en nuestras manos elegir el camino que habrá que seguir (ofrecer el modelo correcto con la finalidad de que perciban los aciertos y los errores, hacer aplicar las normas aprendidas para revisar el escrito, contrastar las diferentes producciones, o adecuar el objetivo a la realidad y, quizá, revisar sólo algún error...), pero lo que es cierto es que habremos podido averiguar qué sabe hacer cada niño y eso es lo único que nos puede permitir que las condiciones de aprendizaje que creemos tengan muchas posibilidades de conectar con los conocimientos que posee en cada momento el alumnado y, así, éste pueda avanzar en algún aspecto, por pequeño que sea.

Nos daremos cuenta enseguida de que una consecuencia directa de esta actitud es aceptar las producciones tal como surgen; evitar corregirlo todo y valorar más los aciertos que los errores. En definitiva, cambiar la idea de evitar los errores por la de utilizar los errores, y también los aciertos, como fuente de información de los conocimientos de los niños y niñas.

Frases por parte del alumnado como «No lo sé escribir», «Yo no sé escribir», «No sé qué letras son»... desaparecen rápidamente cuando se crea una dinámica en la que el profesorado invita a escribir con consignas como: «Inténtalo», «Inténtalo, después, si es necesario, ya lo arreglaremos», «Hazlo como tú creas que debes hacerlo», «Veamos qué es lo que ya sabes hacer»... Esta manera de hacer se complementa con la correspondiente valoración positiva del maestro de todos los intentos de escritura y el refuerzo de los nuevos descubrimientos: «¡Muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes!», «¡Veo que sabéis mucho de letras!», «¡Cuántas letras acertadas!», «¡Qué inicio tan bonito!», «¡Qué

bien puesta la fecha en este rincón!»... Este aprecio de los aprendizajes debe enriquecerse todavía con la participación de los demás niños: «¿A ti qué te parece cómo lo ha hecho?», «¿Crees que le ha costado?»... Así se va creando un clima de estimulación a partir de lo que sabe hacer cada uno y no de lo que hace mal. Es esencial «hacer que cada alumno construya una representación positiva de su relación con lo escrito» (Jolibert, 1992).

Respecto a la lectura

Estimular a los niños y niñas a que aventuren hipótesis sobre qué debe querer decir un texto determinado

Con mucha frecuencia, en las clases en las que la mayoría de niños y niñas no dominan la lectura, cuando hay que leer algún enunciado, rótulo, título, carta, aviso, etc. la maestra lo lee en voz alta para todos, así todo el mundo conoce el texto propuesto. Es evidente que de esta manera hemos informado rápidamente del contenido del texto pero... ¿habremos podido aproximarnos a los conocimientos previos del alumnado con respecto a la lectura?

Una actuación más acorde con los principios que hemos enunciado antes implicaría un trabajo más largo, pero mucho más provechoso. Así pues, pediríamos que intentaran leer por su cuenta el enunciado. Eso, y alguna pregunta sobre cómo lo han conseguido saber, nos permitiría averiguar cuáles son los conocimientos que cada uno aplica para leer.

A partir de la observación de lo que saben podemos intervenir en cada caso de la manera más cercana a sus conocimientos. Podemos ayudar a reflexionar sobre el modo de averiguar lo que dice un texto, buscar pistas, dar consejos, buscar referentes, contrastar hipótesis, buscar coherencia, etc. Así habremos hecho un trabajo que habrá partido de donde estaba el alumno y, en consecuencia, con muchas más posibilidades de conectar con sus conocimientos para avanzar en algún aspecto, por pequeño que sea.

Nos daremos cuenta enseguida de que una consecuencia directa de esta actitud es aceptar aquello que los niños y niñas «inventan» sobre lo que dice el texto, e interesarnos más por saber qué han hecho para descubrir lo que éste dice que corregir lo que está mal. Si somos capaces de escuchar por qué les parece que en un texto determinado dice lo que ellos proponen, encontraremos modos de aproximarnos a sus esquemas de conocimientos y hacerles progresar.

Frases como: «No sé leer, no sé qué dice aquí»... desaparecen rápidamente cuando se crea una dinámica que invita a intentarlo: «¿Qué crees que dice

aquí?», «¿de qué crees que habla?», «¿sabes qué es (un cuento, un anuncio, una carta, un poema...)?», «¿para qué sirve?», «¿quién lo habrá escrito?», «¿por qué lo debe haber escrito?», «¿hay alguna palabra que conozcas?», «¿sabes qué dice en algún fragmento?», «¿tienes alguna pista para saber qué dice en él?».

Esta manera de hacer se complementa con la correspondiente bienvenida por parte del docente y de los compañeros a todos los intentos de lectura y a los nuevos descubrimientos: «¡Muy bien!, ¡conoces tu nombre!», «¡El dibujo da pistas!», «¡De acuerdo, si salen las mismas letras es que dice lo mismo!», «¡Podría ser que dijera eso!», «¡Mira, se parece mucho a lo que has dicho tú!». La aceptación y la valoración de las aportaciones de cada niño, tanto por parte del docente como por parte del resto de compañeros y compañeras deben poder comprobarse en cualquier momento. Así se va creando un clima de estimulación y seguridad afectiva a partir de las estrategias que va desarrollando cada uno.

Respecto a la lectura y la escritura

Saber esperar

Se necesita una actitud de espera con respecto a las reacciones del alumnado, para no precipitar las enseñanzas. Es mucho más interesante la pregunta o la duda que surge del alumno que la enseñanza que avanza el maestro o la maestra, porque la pregunta o la duda surge realmente de los conocimientos que posee el alumno, mientras que la enseñanza surge de las necesidades del maestro y no permite que el niño o la niña ponga de manifiesto su punto de partida; es como cortar la posibilidad de conocerle (ejemplo 36).

Así pues, será conveniente que el maestro o la maestra se sitúe a menudo a la expectativa, lo cual no quiere decir dejar hacer de una forma pasiva, sino tener una actitud de escucha activa. Para conseguir dejarse sorprender de verdad por el alumnado se necesita tiempo y, también, crear las condiciones precisas. Estas condiciones hacen referencia, por un lado, al tipo de relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado, y entre los alumnos –aceptación de cada uno tal como es, clima de confianza, respeto mutuo e interés por el otro, empatía, celebración conjunta de los esfuerzos– y, por otro, la calidad de la interacción didáctica –compartir con el alumnado el objetivo de cada tarea, dibujar el camino que se debe seguir y ponerse de acuerdo en los criterios de valoración.

Investigar los «porqués»

Las entrevistas o conversaciones individuales con cada alumno o alumna son imprescindibles para acercarnos a sus esquemas de conocimiento. Saber hacer la pregunta adecuada y, sobre todo, en el tono adecuado, para que cada niño o niña se sienta acogido y confiado, es el instrumento para profundizar en la investigación de los conocimientos previos y del sentido que dan a los mismos.

Una buena estrategia para investigar los significados que dan a los diferentes momentos del proceso de escribir y de leer es escuchar sus conversaciones mientras producen algún escrito y mientras intentan buscar significado a un texto. Las explicaciones que se dan los unos a los otros son, a menudo, más comprensibles que las respuestas a las preguntas que damos los adultos (ejemplo 32).

Interpretar las respuestas

Tanto las producciones escritas, como los intentos de lectura, como las respuestas orales a las preguntas que les hemos formulado las podemos entender de maneras muy diferentes según el modelo teórico de referencia que adoptemos, consciente o no, pero presente.

Pondremos un ejemplo. Un niño de cinco años quiere escribir «cometa» y escribe «OEA». Según un modelo de referencia tradicional podríamos interpretar que este niño tiene una falta de atención importante porque se deja letras. Según el modelo de referencia de las fases de conceptualización de la escritura de Teberosky, podríamos interpretar que este niño se encuentra en la etapa silábica y, por tanto, según su hipótesis de escribir un símbolo para cada sílaba, no se ha dejado ninguna letra.

La interpretación que hacemos delante de una misma producción «OEA» condiciona evidentemente la manera de intervenir del maestro para ayudar a avanzar en el aprendizaje. En el primer caso, propondremos al niño ejercicios de atención; en el segundo, buscaremos maneras de hacer que perciba que no basta con escribir una letra para cada golpe de voz o sílaba.

Para interpretar las respuestas del alumnado, es decir, reconocerlas como manifestaciones de una u otra fase de aprendizaje, el maestro o la maestra necesita información y reflexión. La formación se realiza a través de lecturas, cursos, conferencias, debates, etc. en momentos diferentes de la actividad profesional; en cambio, la reflexión debe llevarse a cabo siempre inmediatamente después de la interacción.

Reflexionar sobre qué debe querer decir aquel alumno cuando pregunta «¿Por qué es más largo?», «¿cómo es la TO?», «¿sabes escribir?», «¿está bien?», etc.

y qué puede significar su actuación: «No ha participado en nada, se ha negado rotundamente a participar, se ha entusiasmado cuando le he reconocido lo que había escrito, le interesa más pintar que escribir, parece que no se quiere esforzar, trabaja bien cuando está al lado de su amiga...», no se puede hacer al cabo de una semana, ya que no sería útil; debe hacerse el mismo día y mucho mejor si lo podemos escribir.

El diario de clase es una buena herramienta para la reflexión. Se necesita tiempo, sí, pero si lo consideramos importante encontraremos la manera de hacerlo ágil y de coger el hábito.

Intervenir para facilitar los aprendizajes

Una vez conocido el punto de partida, el maestro debe ofrecer, de acuerdo con los referentes teóricos que ayudan a interpretar las observaciones realizadas, situaciones que permitan hacer avanzar al alumnado.

Las posibilidades de intervención son prácticamente ilimitadas, desde la pregunta directa a un alumno para desestabilizar o confirmar sus conocimientos, hasta la propuesta más indirecta a través del trabajo por grupos; desde fomentar la búsqueda de soluciones hasta la aportación directa de modelos de referencia; o quizás la combinación de diversas estrategias. Y de hecho, ya hemos explicado algunas de ellas en el apartado anterior, ya que las fases que son fáciles de distinguir teóricamente (conocer el punto de partida para después intervenir pedagógicamente) en la práctica constituyen un ir y venir constante: dejar actuar, orientar, volver a observar, volver a intervenir, etc.

Los tipos básicos de intervención que permiten acercar cada vez más al alumnado a la lectura y a la escritura como conocimiento, como procedimiento y como actitud son:

- Formular retos asequibles.
- Orientar la búsqueda de soluciones.

Formular retos asequibles

Tanto en relación con la lectura como con la escritura, el maestro debe planificar situaciones que supongan para su alumnado pequeños retos que actúen como estímulos para avanzar. Si siempre hacemos lo mismo, las actividades se convierten

en una rutina, y la implicación personal y el esfuerzo que presiden cualquier aprendizaje desaparecen, es decir, estamos realizando actividades en cierto modo inútiles, ya que no conducen a ningún aprendizaje.

A la hora de formular estos retos, se hace difícil pensar en un reto para toda la clase, porque sabemos lo diferentes que son los puntos de partida de cada uno. Tampoco podemos pensar en veinticinco retos diferentes, porque el horario es limitado. Por eso, los retos que vamos estableciendo corresponden a diferentes niveles.

A veces proponemos un reto general, como por ejemplo: «¿Sabéis qué más pasará en esta historia?», «¿Os gustaría probar a escribir las cosas que nos tenemos que llevar a las colonias?», «¿Podrías buscar cosas que sirvan para leer?», «Hoy escribiremos la fecha haciendo la letra un poco más pequeña para que nos quepa en una sola línea», etc.

Sabemos que estos retos generales sirven para prestar atención a algún aspecto, los que hemos detectado como más necesarios, pero el nivel de respuesta que obtendremos de ellos será muy diferente según cada niño o niña, y tendremos que valorar el esfuerzo que cada uno hace para responder al desafío planteado.

A veces, formulamos un reto en pequeño grupo o individualmente. Este reto que ofrecemos a dos o tres alumnos cuando trabajan en pequeño grupo, y también a un alumno individualmente, es el que puede llegar más a fondo, puede llegar a desestabilizar los conocimientos que posee e implicarlo en un esfuerzo por encontrar salida al desafío planteado. Seguimos con el ejemplo del niño que escribe con toda seguridad «OEA» cuando quiere escribir «cometa». Le pedimos que escriba «trompeta» y, en consonancia, con sus conocimientos escribe «OEA». Ahora le planteamos el desafío: pondremos juntas ambas producciones «OEA» (cometa) y «OEA» (trompeta) y le preguntamos: «¿Cómo sabemos dónde dice "cometa" y dónde dice "trompeta"?».

Los retos, las dudas, no es necesario que se resuelvan siempre de manera satisfactoria en el mismo momento según el modelo de los adultos; pueden quedar abiertos, como aspectos que es preciso ir averiguando y descubriendo, o bien pueden ser resueltos momentáneamente con aproximaciones erróneas.

Es evidente, también, que los retos individuales se ofrecen a cada uno en momentos diferentes, no es una manera de actuar homogénea con respecto al contenido, pero sí lo es con respecto a la forma. Deberíamos ofrecer retos, con el sentido de invitación a participar, a todos los niños y niñas de la clase y no permitir que los alumnos más inquietos acaparen nuestra atención ofreciéndoles constantemente retos, y dejar en la pasividad a los más tranquilos o menos acaparadores.

Orientar la búsqueda de soluciones

Cuando un conocimiento queda cuestionado por alguna causa los alumnos se ven empujados a poner en marcha todas sus estrategias para solucionar el problema planteado:

- Una pregunta del maestro o de los compañeros («¿Cómo sabes que aquí dice *Los tres osos* y no *Caperucita roja*?»).
- Una confrontación de soluciones diferentes a un mismo problema (en un determinado cartel uno cree que pone «Ignacio» mientras que otro dice que pone «Irene».
- Porque quiere hacer algo que está más allá de sus posibilidades reales (ha escrito un mensaje para los padres y éstos no lo entienden).

Hay que tener en cuenta que cada uno tiene su manera particular de aprender y lo que es útil para unos no se puede aplicar a los demás. Lo que queremos es que todo el mundo pueda reformular lo que se ha desestabilizado, con algún tipo de implicación personal y de esfuerzo. Éste es el momento de orientar la búsqueda de soluciones, de abrir caminos para que, con el tiempo, cada niño y niña sean autónomos. Hay niños que ya lo son, que ante un reto se muestran activos, se arriesgan a probar nuevas fórmulas, preguntan, miran, observan, reflexionan y no paran hasta conseguir la solución y la comprueban.

Pero hay muchos otros que se bloquean por mil motivos que no podemos analizar ahora. Éstos necesitan el empuje afectivo y la orientación de dónde ir a parar para no perderse durante demasiado tiempo. Es el momento en que el maestro asume el papel de orientador en la búsqueda de referentes, de dar pistas, de encaminarlos a consultar y a preguntar.

Por ejemplo, cuando delante de preguntas como «¿Qué podéis hacer para saber si pone Irene o Ignacio?» no responden y permanecen pasivos, el papel del docente será animarles a consultar: «Si lo preguntáis a Irene o a Ignacio, que conocen su nombre, os lo dirán». Además de orientarles a hacer preguntas, hay que seguir sus pasos, porque posiblemente para ellos ya se habría acabado la búsqueda. «¿Ya os han dicho dónde pone Irene y dónde Ignacio?» «¡Muy bien!, os habéis fijado mucho. Ahora mirad bien los dos carteles y pensad qué podrías hacer otro día para saberlo vosotros solos». Después de un rato: «¿Qué diferencia observáis?»; si todavía no son capaces de decir nada, podemos guiar sus observaciones de acuerdo con sus conocimientos previos. «¿Empiezan igual?, ¿cuál es más largo?, ¿acaban igual?, ¿en qué se parecen?».

También es función del maestro o la maestra facilitar la puesta en común de las diferentes estrategias que hace servir cada uno y sistematizarlas. Este compartir la manera de aprender ayuda a los niños y niñas a confirmar sus propias estrategias, y a imaginar y probar otras nuevas.

Hacer de modelo como escritor y lector experto

Sabemos muy bien la cantidad de aprendizajes que realizan los niños y niñas por simple imitación de lo que hacen los demás y, sobre todo, si estos otros son personas con las que mantienen vínculos afectivos importantes.

Si nos detenemos a pensar cuántas veces nuestros niños y niñas ven en casa, o en su entorno más inmediato, a adultos leyendo y escribiendo, nos daremos cuenta de que sus puntos de referencia son limitados. Aunque estos referentes dependen mucho de los niveles socioculturales, en general se dan más situaciones de lectura que de escritura. En presencia de los niños, la madre y el padre pueden leer las cartas del banco, de las asociaciones, etc. que llegan al buzón; pueden leer el periódico, una novela, los textos que salen en la tele, el cartel del autobús, la marca de los productos en el supermercado, las instrucciones del cajero automático, la nota que llega de la escuela, etc. Con grandes desniveles respecto a la frecuencia, quien más quien menos ha visto a su padre, a su madre o a alguien cercano con algún tipo de papel en la mano para leer. En cambio, la situación de escritura se da contadas veces; seguramente tenemos niños en clase que no han visto nunca a su padre o a su madre con un papel y un lápiz en la mano. Excepto para tareas profesionales, para las que se acostumbra a utilizar el ordenador, los adultos tenemos pocas necesidades de escribir. Únicamente tomar nota de algún parte por teléfono, quizás dejar alguna nota a alguien, hacer la lista de la compra o rellenar un impreso.

Ante este panorama, aún adquiere mayor relevancia el hecho de que el maestro o la maestra lea y, sobre todo, escriba delante de los niños y niñas.

Cuando el maestro toma conciencia de hasta qué punto puede llegar a ser imitado por su alumnado, además de leer y escribir delante de éste de manera natural y casi inconsciente, puede provocar situaciones en las que expresamente adopte el papel de hacer de modelo como lector o como escritor experto.

Muchas veces, el maestro es quien proporciona la información y ayuda a relacionar conceptos que cree que son oportunos. El lenguaje que utiliza informa a los niños de los nombres de algunos conceptos o hechos que para ellos son sim-

plemente «ésta», «esto», «aquí». Cuando el niño dice «Ésta es la de mi nombre», la maestra le da la información que cree que necesita: «Sí, ésta letra que se llama... es una letra de tu nombre».

El maestro o la maestra modelo en la escritura

Como escritor experto conviene que el maestro escriba delante del alumnado de manera que pueda percibir la disposición global de todo el cuerpo para producir un escrito, desde la posición corporal y la manera de coger el lápiz, hasta la concentración y el esfuerzo que representa escribir, ir adelante y atrás del proceso, consultar, revisar, etc. Eso quiere decir que hay que tener en cuenta todos los detalles, tanto de la disposición del alumnado para que lo vea bien, como de las expresiones faciales de la maestra que muestran lo que hace, así como el soporte que se utiliza, ya sea pizarra y tiza, papel y lápiz, etc.

Al ejercer de modelo, a veces complementamos el hecho de escribir con la verbalización correspondiente, a fin de explicitar aquellos procesos que hacemos mentalmente. En cada situación y en cada momento podemos poner más o menos énfasis en el aspecto que nos parezca más adecuado para que conecte con los conocimientos que poseen los niños y niñas, pero no deberíamos olvidar en ninguna ocasión hacer referencia a los tres momentos clave de la producción de cualquier texto escrito: *planificación, textualización* y *revisión.*

Así pues, por simple que sea lo que queremos escribir delante de los niños y niñas, verbalizaremos y representaremos, de manera que se pueda captar, que escribir no es sólo transcribir unos sonidos.

Al ejercer de escritor o escritora modelo para principiantes, la fase de la *revisión* del texto es la que acostumbra a pasar más por alto. En cierto modo es lógico, porque se elaboran textos muy simples. Los escritores expertos producimos de manera automática la escritura del nombre propio, de una lista, de un título y de una frase simple, por eso la revisión es necesariamente un esfuerzo didáctico. También el hecho de producirse, aunque no solamente, al final del proceso, en que se acumula una cierta fatiga, hace que se tienda a acabarlo rápidamente. Ante el cansancio, recomendamos retomar la tarea en otro momento, pero no podemos dar nunca por acabado un texto sin hacer referencia a la revisión.

El maestro puede hacer de modelo básicamente en dos tipos de situaciones diferentes: cuando escribe en silencio delante de su alumnado y cuando escribe en interacción con los niños y niñas.

Cuando escribe en silencio delante de su alumnado

Sea cual sea el objetivo de nuestra escritura, el niño tiene que captar la necesidad de concentración para realizar este acto y debe poder ver que hacemos y rehacemos nuestro texto (borramos, tachamos, paramos, releemos, buscamos en el diccionario, etc.).

Frases como «espérate que estoy escribiendo», «no me digáis nada hasta que acabe», «un momento que no quiero perder el hilo», etc. dichas en el momento oportuno ayudan a darse cuenta de la complejidad del hecho de escribir.

Cuando escribe en interacción con los niños y niñas

Muy a menudo el maestro o la maestra escribe espontáneamente delante del alumnado para recoger propuestas, para recordar encargos, etc. y en todas estas ocasiones debe tomar consciencia de que hace de modelo aunque no sea de forma explícita. En estos casos, la interacción con los niños determina lo que se ha de escribir, el maestro lo textualiza y puede hacer participar a los niños y niñas en la revisión. (Lee en voz alta lo que ha escrito y pregunta: «¿Es esto lo que habíamos dicho? ¿Estáis de acuerdo con lo que he escrito?» o cualquier otra fórmula que haga entender que lo escrito se puede cambiar y realmente se cambia si no nos satisface.)

De manera más explícita, el maestro o la maestra hace de modelo en interacción con el alumnado cuando escribe lo que éstos le dictan (un mensaje, una frase síntesis, un cuento, etc.). En estas situaciones, los niños tienen la posibilidad de planificar y textualizar en parte el texto sin necesidad de dominar la notación gráfica. También pueden intervenir en la revisión de los aspectos más globales, ya que no están preocupados por la necesidad de aplicar las reglas del código.

Otro momento en el que el maestro hace de modelo es en las actividades de coevaluación y todas aquellas veces que el alumnado recurre a él como persona experta para resolver sus dudas o para confirmar o rechazar sus hipótesis.

El maestro o la maestra modelo en la lectura

También en el caso de la lectura, conviene que el maestro o la maestra, como lector experto, lea delante de los niños y niñas mostrando toda la disposición corporal para el acto de leer. El alumnado debe poder percibir desde el movimiento de los ojos hasta la manera de pasar las páginas y, también, por supuesto, los procesos que se van haciendo mentalmente mientras se lee, algo mucho más difícil, dada su complejidad. Por eso conviene que el maestro explique varias veces lo

que va haciendo mentalmente. En el caso de la lectura, el maestro o la maestra hace de modelo básicamente en dos tipos de situaciones diferentes: cuando lee en voz alta para el alumnado y cuando lee en silencio delante del alumnado.

Cuando lee en voz alta para el alumnado

Esta situación se produce de manera casi espontánea cuando el maestro o la maestra lee para toda la clase un cuento, una carta, un texto científico, etc., o cuando responde a un niño que le pregunta qué dice un texto concreto. Sabemos que el simple hecho de que los niños y niñas escuchen textos leídos por un lector experto tiene una influencia decisiva en el desarrollo de la lectura (Wells, 1988). Fundamentalmente contribuye a familiarizar al niño o a la niña con la estructura del texto escrito y con su lenguaje. El niño, acostumbrado a comunicarse a través del lenguaje oral, debe ir entrando en contacto con las características de formalidad y de contextualización propias del lenguaje escrito para poder comprenderlo, y sólo tiene oportunidad de hacerlo a través de la audición de un texto leído por un lector experto. Tal como señala Solé (1992), leer en voz alta para el alumnado permite trabajar la comprensión de la lectura antes de que ellos mismos sepan leer.

Además, mientras el adulto está leyendo, el niño puede participar de diferentes maneras en la lectura, relacionando lo que oye con lo que sabe o con los dibujos, haciendo preguntas, respondiendo a las cuestiones que le plantea quien lee y, sobre todo, hablando sobre lo que se ha leído. Todo eso crea unas relaciones afectivas importantes, ya que cuando el adulto lee para los niños y niñas significa que les dedica un tiempo con un objetivo agradable, de manera que, gracias a este contacto, se van construyendo experiencias positivas de lectura.

Si profundizamos en este tipo de prácticas casi naturales y espontáneas, y tomamos consciencia de lo que implica ser modelo lector, nos daremos cuenta de que podemos acompañar nuestra lectura literal en voz alta con verbalizaciones sobre los índices contextuales, textuales y grafofónicos que hacemos servir al leer para construir el significado.

Así pues, va bien hacer una parada *antes* de poner en marcha la lectura del cuento, de la carta, o de o que sea, para mirar la forma, ver si tiene ilustraciones, saber de dónde ha salido, buscar y comentar a su autor, título, colección, saber por qué lo queremos leer..., es decir, activar los conocimientos previos que nos proporciona el contexto y establecer el objetivo de lectura. También se puede hacer alguna parada *durante* la lectura para aventurar hipótesis de lo que pasará, de lo que aún falta decir, de la manera en que nos parece lógico que debe acabar, etc.; o parada obligada cuando hemos perdido el objetivo de la lectura y nos damos cuenta de que no se entiende globalmente lo que estamos leyendo y tenemos que retro-

ceder para recuperar la comprensión, o por detectar que no habla de lo que nosotros queríamos y, en consecuencia, decidir abandonar la lectura. Es decir, verbalizar cómo vamos potenciando y controlando la comprensión de la lectura. Y, finalmente, alguna parada al *final* de la lectura para analizar las expectativas que se han cumplido y las que no, y releer algún fragmento, si es necesario, para asegurar su comprensión total en función del objetivo establecido y del tipo de texto.

El hecho de que el maestro o la maestra lea en voz alta para los niños y niñas es una práctica muy habitual en las clases de parvulario, ante la evidencia de que los niños y niñas no pueden leer un cuento, una definición, etc. por sí solos. Ésta es, no obstante, una práctica poco programada. Con demasiada frecuencia se deja para aquellos cinco minutos finales del día, que muchas veces desaparecen por mil razones de la dinámica de la clase. Valoramos tanto la necesidad de tener modelos de lectores expertos, que creemos que se debería realizar de manera sistemática durante toda la educación infantil y toda la primaria.

Cuando lee en silencio delante del alumnado

Si bien el modelo de lectura en voz alta se produce prácticamente de manera natural en las clases de parvulario, no ocurre lo mismo con el modelo de lectura silenciosa, porque prácticamente no tiene lugar. En cambio, en la vida cotidiana practicamos más la lectura silenciosa, o lectura propiamente dicha, que la lectura en voz alta. Por tanto, debemos encontrar ocasiones en las que los niños y las niñas nos vean interpretar un texto sin oralizarlo.

Podemos leer silenciosamente ante los niños y niñas en diversas ocasiones:

- Durante el tiempo de biblioteca (Parte III, capítulo 4), cuando todos tienen un libro para mirar/leer y pedimos un rato de silencio, de concentración personal con el libro, es una buena ocasión para que el maestro o la maestra también se siente y se concentre en la lectura de un libro. La cantidad de ojos que miran y observan curiosos lo que hace la maestra demuestra sobradamente la necesidad de este modelo.
- Cuando conviene leer un texto (anuncio, aviso, problema, acuerdos, listas, etc.) para la clase, una opción puede ser, una vez analizado el contexto y establecido el objetivo, mirar, buscar... «leer» el texto interiormente (sin mover los labios), pero dejando que los niños y niñas perciban el grado de atención y concentración que requiere interpretar un texto, aunque para nosotros, expertos, sea prácticamente automático. Quizás expresiones como «Espérate un momento que estoy leyendo», «Si habláis a mi lado no me puedo concentrar en lo que leo», etc. pueden ayudar en esta situación. Después se comenta en voz alta la interpretación hecha de la lectura silenciosa.

4

El espacio

La organización del espacio no es nunca indiferente y puede favorecer o dificultar el clima necesario para aprender. Cada docente organiza el espacio según la combinación de tres elementos esenciales:

1 El espacio físico en metros cuadros de que se dispone.
2 El mobiliario y el material.
3 El tipo de agrupamiento de alumnos que quiere dinamizar.

El resultado final de esta combinación debe ser siempre la creación de unos espacios estéticos con los elementos complementarios, necesarios e imprescindibles: una planta, un cojín, una cortina, un móvil, una lámpara, etc. que creen calidez e inviten a estar a gusto en un sitio.

Estos tres elementos se interrelacionan con tanta fuerza entre ellos que la priorización de uno de ellos puede hacer cambiar los demás, para ajustar en cada caso una organización del espacio que facilite la tarea que hay que realizar. Más de una vez, es necesario algo de imaginación para acabar de adaptar los condicionantes físicos de los edificios y los recursos de que se dispone a las necesidades que genera nuestra manera de entender el aprendizaje.

Los espacios que hay que prever para las actividades de lectura y escritura que proponemos se exponen a continuación.

Un espacio para las actividades en gran grupo

Dado que una característica de las actividades en gran grupo es el intercambio entre los compañeros y compañeras, es imprescindible pensar en una disposición en círculo, ya que es la única manera de ver las expresiones faciales de todos mientras se dialoga.

Según el espacio físico de que disponemos, podemos destinar una zona del aula para sentarnos en círculo y, dependiendo del mobiliario, podremos sentarnos en el suelo, sobre una alfombra, sobre cojines, en bancos, etc. Si no podemos disponer de este espacio, deberemos prever una manera ágil de agrupar las mesas en medio del aula y colocar todas las sillas alrededor. En ningún caso podemos pretender dinamizar una conversación en grupo si quienes tienen que participar en ella se dan la espalda los unos a los otros, y la falta de espacio no puede ser la excusa.

Un espacio para las actividades en pequeño grupo

La organización de este espacio admite muchísimas posibilidades, pero en general los grupos pequeños trabajan o bien en las mesas, o bien en los rincones.

El *agrupamiento de las mesas* está muy condicionado por el tipo de mobiliario (mesas redondas, hexagonales, individuales, etc.), pero tampoco hay que ser esclavos del mismo, ni el agrupamiento tiene por qué ser fijo. Se pueden hacer combinaciones en función del tipo de actividad, de si sólo se hablará o si es necesario utilizar algún material. Siempre existe la posibilidad de juntar las mesas, disponer de más sillas, tener alguna mesa auxiliar, etc. para facilitar las interacciones que perseguimos con las actividades en pequeño grupo.

Los *rincones* son totalmente el producto de la imaginación de profesorado y alumnado, en el sentido de que cada grupo le da su toque personal, de manera que es muy difícil encontrar dos rincones de biblioteca, por ejemplo, iguales. Responden a la necesidad de crear espacios confortables para trabajar en ellos en pequeño grupo, con el material necesario al alcance, de acuerdo con el tipo de actividad que en él se propone.

Algunos de los rincones referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura pueden ser:

- Rincón de la biblioteca con diferentes tipos de libros (cuentos populares, de la vida real, fantásticos... pero también libros de conocimientos, de arte y de poesía), para mirar, leer, consultar. Hay que prever la colocación de los libros de manera que se puedan escoger según la portada (figura 70).
- Rincón de los mensajes con las correspondientes hojas de todo tipo, colores y rotuladores variados, para elaborar y dejar mensajes en la cajita o en la carpeta de los compañeros y compañeras (figura 31).

- Rincón de las noticias con pizarra magnética para poner recortes de periódico o escribir noticias familiares, de la escuela, del barrio o del mundo (figuras 35 y 36).
- Rincón del ordenador: básicamente para escribir el nombre, una lista, un título, un texto... con algún procesador de textos. También hay juegos atractivos que pueden servir como actividades complementarias (figura 58).
- Rincón de elaboración de libros con cartulinas, hojas, grapadora, rotuladores... con propuestas cerradas (escribir un cuento, una poesía, los bocadillos de un cómic, etc. que conozcan los niños, del que se dispone de fotocopias de los dibujos) o con propuestas abiertas (inventarse la narración –texto y dibujos–).
- Rincón de juegos con letras: letras móviles, rompecabezas con letras, bingo con nombres, *memory* con nombres y dibujos, pizarritas transparentes, botes con objetos pequeños ordenados según las letras de los nombres de los objetos, pareados para emparejar, etc.
- Rincón de las marcas de productos, con materiales del entorno que tengan nombres escritos (envases, etiquetas de productos, etc.) que los propios niños y niñas aportan de su medio, para recortar, clasificar, consultar, leer, etc. (figura 30).
- Rincones de juego simbólico: médicos, tiendas, peluquería, garaje, escuela, restaurante... para los que hay que pensar en facilitar papeles, blocs, libretas pequeñas, fundas, cartulinas, revistas, catálogos, guía telefónica, lápices, bolígrafos, etc. para que los niños y las niñas puedan utilizar el escribir y el leer también en este tipo de juegos.

Con mucha frecuencia, las clases resultan pequeñas para poder adecuar los espacios a los rincones que nos gustaría tener. En cada caso, hay que ensayar la mejor solución habilitando espacios muertos, como por ejemplo una parte del pasillo, el espacio bajo una escalera o un aula vacía, o buscando mobiliario adecuado (mesita móvil, carritos, etc.).

Un espacio para las actividades individuales

Según el tipo de actividad que se desee realizar, puede ir bien la propia mesa o silla, o un rincón o unos cojines. Dado que este tipo de trabajo presupone concentración personal, sería aconsejable ofrecer la posibilidad de que cada niño y niña que la tenga que llevar a cabo elija el lugar que prefiera. A medida que

dominan la organización del espacio y del material de la clase y siempre que expongamos claramente el objetivo de la actividad, resulta muy efectivo dejar que cada uno se ponga donde le parezca que se encuentra más a gusto para trabajar individualmente. Hay niños que prefieren el espacio aislado que puede permitir un rincón, otros pueden estar mejor sentados en el suelo y a otros les puede gustar más la silla y la mesa; respetar estas preferencias para este tipo de actividad ayuda a crear las condiciones para realizarlo satisfactoriamente.

El espacio de fuera de la escuela

Nos gusta considerar también como espacio de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura el espacio de fuera de la escuela, aquel que nos ofrece las salidas, porque es un espacio vivo. Es un espacio que los niños pueden compartir con los adultos y que está lleno de letra impresa, que supuestamente estos adultos utilizan.

El simple hecho de ir por la calle o coger cualquier medio de transporte nos ofrece muchísimas posibilidades de contacto con el texto escrito que puede atraer la atención de los niños y las niñas (figura 27). Los rótulos de los nombres de las calles, los nombres de las tiendas, las vallas publicitarias, las señales, los indicadores (ejemplo 11), los propios billetes o las marcas de coches se convierten en propuestas de lectura.

5

El tiempo

La variable tiempo la podemos considerar desde dos puntos de vista:

1 El tiempo global que necesita el alumnado para aprender a leer y a escribir.

2 El tiempo que hay que prever para cada actividad concreta de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.

Tiempo necesario para aprender a leer y a escribir

La forma de entender qué es leer y qué es escribir que hemos expuesto implica un proceso de enseñanza y aprendizaje largo. Comienza antes de que el niño entre en la escuela y no se acaba ni en educación infantil ni en el primer ciclo de primaria.

Es un aprendizaje que no se realiza de un día para otro, ni se consigue su dominio de una vez para siempre. Esta perspectiva tan amplia no quiere decir que sea un aprendizaje impreciso, confuso o etéreo, sino que es el reflejo de un aprendizaje complejo, que evoluciona interrelacionando los diferentes aspectos que intervienen a ritmos diferentes para cada individuo.

Tradicionalmente, se ha considerado el primer curso de enseñanza obligatoria –cuando los niños tienen seis años– como el curso en el que los niños deben demostrar que saben leer y escribir. Dicho con otras palabras, las familias se empiezan a preocupar si durante el segundo trimestre del primer curso de primaria (entre Navidad y Carnaval) no pueden comprobar que su hijo o hija lee en voz alta un texto sencillo y escribe alguna frase comprensible. En esta misma línea, el maestro de primero suele decir por estas fechas: «Todavía tengo tres (o los que sea) que no han levantado el vuelo».

El punto de referencia de los seis años es válido para un buen número de niños y niñas, pero no es evidente que se dé siempre así. Tenemos muchos casos de niños que con cinco años, y algunos con cuatro, leen y escriben con total

autonomía, y tenemos niños y niñas (pocos) que hasta segundo no llegan a ser autónomos. No creemos que eso sea motivo de preocupación, en primer lugar porque esta valoración de saber leer se basa muy a menudo en comprobar que descifran correctamente, pocas veces se valora si comprenden correctamente; y en el escribir se comprueba que separan bien las palabras, que no se dejan letras, etc., pero pocas veces se valora la validez del mensaje. En segundo lugar, si respetamos los ritmos de cada individuo, la preocupación se desplaza a saber si la intervención es adecuada para conseguir un desarrollo óptimo, en lugar de predeterminar la edad de leer y escribir.

También hay que tener en cuenta que leer y escribir no son materias únicamente escolares y que, de la misma manera que los niños llegan a la escuela con muchos conocimientos previos, también es cierto que cuando ya van a la escuela siguen este aprendizaje dentro y fuera también.

Finalmente, hay que advertir que cuando los niños y niñas acaban el primer ciclo no son lectores y escritores expertos. Aunque el hecho de dominar las relaciones grafofónicas hace pensar muy a menudo que el aprendizaje propiamente dicho se ha acabado, no es cierto, ya que deben seguir aprendiendo a leer y a escribir. Si retomamos el concepto de lectura y escritura que hemos expuesto anteriormente, entenderemos que queda mucho camino por recorrer y que sigue siendo necesaria la intervención pedagógica para llegar a ser una persona completamente alfabetizada.

Duración de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

La duración de una actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita es muy variada. Oscila entre los diez minutos o cuarto de hora, y la hora y media, después de la cual seguramente es necesario un descanso para retomar la actividad, si conviene.

Por ejemplo: pasar lista, en el tercer trimestre de la clase de cinco años, puede ser una actividad de diez minutos, pero si surge algún aspecto que puede ser motivo de intercambio de estrategias, de contraste de opiniones, etc. se puede convertir en una actividad de media hora. También en la clase de cinco años redactar un permiso para una excursión puede ser una actividad que dure toda una mañana, y no es exagerado, si se hace en profundidad. (Pensemos en el proceso que hay que seguir: la conversación para planificar y los borradores por

grupos para redactar, media hora de patio y, finalmente, puesta en común de los diferentes borradores, discusión y redacción colectiva de un texto definitivo, y para acabar, la reescritura, en limpio, para llevar a casa.)

La duración de cada actividad depende de diversos factores:

- El grupo de alumnos. El trabajo en gran grupo generalmente es más corto que el trabajo en pequeño grupo e individual. También hay que tener en cuenta que hay grupos de alumnos con más facilidad de concentración y atención que otros.
- El tipo de actividad. Las actividades manipulativas pueden ser mucho más largas que las actividades que impliquen un trabajo sólo oral.
- El enfoque del trabajo. La globalización comporta actividades en general más largas que la parcialización de los aprendizajes.
- Las circunstancias del momento. Una discusión interesante, una noticia de última hora, un acontecimiento imprevisto pueden modificar la duración proyectada.

Ahora bien, la programación del tiempo no se puede dejar únicamente al azar de lo imprevisto, ni se puede ser esclavo de una programación controlada al segundo. Muchas veces el deseo de hacer muchas cosas nos lleva a hacerlas con prisas y con escasa profundidad. El hecho de dejar tiempo, no obstante, tampoco debe querer decir dormirse. El tiempo debe estar planificado y en el conjunto de una escuela los patios, los talleres interclases, etc. pueden marcar unas invariables, pero en todo caso lo ideal es encontrar el equilibrio entre lo imprevisto y la planificación del tiempo.